

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Denisa Novická

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Sociální klima třídy v 1. ročníku základní školy
Social class climate in the first grade of the primary school

Denisa Novická

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Sociální klima třídy v 1. ročníku základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracoval/a pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, dne 1.4. 2020

Děkuji PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za milou spolupráci a za podnětné rady, které byly vždy velmi obohacující a inspirující. Dále děkuji vedení a kolegyním na fakultní základní škole, na které mi bylo umožněno vykonat výzkum k mé diplomové práci, za jejich vstřícnost a oporu. Veliké dík patří i celé mé rodině, která mě po celou dobu plně podporovala. Na závěr bych chtěla poděkovat mému manželovi, který musel mít se mnou obrovskou trpělivost. Vždy mě dokázal povzbudit a podpořit k dopsání mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Tématem mé diplomové práce je sociální klima třídy v prvním ročníku základní školy. Práce je zaměřena na utváření a ovlivňování třídního klimatu začínajícím učitelem. V teoretické části se zabývám pojmem třídní klima. Dále také uvádím, jaké metody může využít učitel k ovlivňování třídního klimatu. Pro svou diplomovou práci jsem zvolila metody osobnostní a sociální výchovy, o kterých se v teoretické části podrobněji rozepisuji. A to v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a dále i z didaktického hlediska. V teoretické části uvádím i zralost a připravenost žáků před vstupem do školy a následné zahájení školní docházky. Pro plnou orientaci v této problematice považuji za důležité zmínit se i o metodách, kterými se běžně získávají informace o stavu třídního klimatu. Empirická část obsahuje akční učitelský výzkum podle cyklu McNiffa. Aktivitu osobnostní a sociální výchovy jsem rozdělila podle cíle do několika podkapitol. Jedná se o první setkání, seznamování, utváření pravidel, spolupráci, řešení konfliktů a závěrečné aktivity, které ověřují sjednocení kolektivu. Jednotlivé části aktivit jsou vždy rozdělené na přípravu, akci a reflexi. Empirickou část pro úplnost doplňuji o rozhovory nejen s paní učitelkou, která jako jediná vstupuje do dané třídy, ale také se svými kolegyněmi. K závěrečnému zhodnocení aktuálního třídního klimatu využívám metodu analýzy výtvaru žáků. Většinu výsledků jednotlivých aktivit dokládám fotografiemi. Veškeré získané poznatky, které uvádím v teoretické části, mi pomohly vypracovat empirickou část a také jsou přínosem pro mé další pedagogické působení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vstup dítěte do školy, 1. ročník, klima třídy, ovlivňování klimatu, osobnostní a sociální výchova, akční učitelský výzkum, začínající učitel, sebereflexe.

ABSTRACT

Social class climate in the first grade of the primary school is the topic of my diploma thesis. My work is oriented on the creating and affecting the class climate by a beginner teacher. The theoretical part of my thesis is describing the key concept of class societal climate. Later on, I am describing methods that teachers can use to affect the class societal climate. I have chosen methods of personal and societal education and describing them in detail within the theoretical part. Those methods are described in connection with Framework Education Program of Elementary Education and didactic point of view. In addition, there is a part describing pupils' maturity and their readiness before and after entering school. To be fully oriented in this area, I recognized as a very important thing to also include methods used for collecting information about the status of the class climate. The empirical part of my work incorporates teachers research based on McNiff cyclus. Activities related to Personal and Social Education I divided into separate chapters based on different objectives. For example a first meeting, building relationships, making rules, cooperation, conflict solving and final activities for validating the status of class unification. All different parts of activities are divided to preparation, action and feedback. As a supplement to the empirical part, there are interviews not only with the homeroom teacher, the only person entering the class, but also my colleagues. I am using methods of analysis of pupils' products for the final evaluation of the current class climate. Majority of the activity results is supported by photographs. All the earned knowledge described in the theoretical part helped me to develop the empirical part of my work. Those are also beneficial for my future educational work.

KEYWORDS

Child at the school beginning, first grade, class climate, influencing the climate, personal and social education, teacher's action research, novice teacher, self-reflection.

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Třídní klima	10
2 Činitelé ovlivňující třídní klima	12
2.1 Učitel	12
2.1.1 Začínající učitel	14
2.2 Žáci	16
2.2.1 Vztahy mezi žáky	16
2.2.2 Participace žáků	17
2.3 Rodiče	18
2.4 Školní třída	19
2.4.1 Komunikace ve třídě	20
2.4.2 Hodnocení a kázeň	22
2.4.3 Prostředí třídy	23
3 Metody ovlivňování třídního klimatu	25
3.1 Osobnostní a sociální výchova	25
3.1.1 Metody OSV	27
4 Metody výzkumu klimatu třídy	32
5 Školní zralost a připravenost dítěte	35
5.1 Předškolní období dítěte	36
5.2 Zahájení školní docházky	38
Shrnutí teoretické části	40
EMPIRICKÁ ČÁST	41
6 Výzkumné metody	42

7	Výzkumný vzorek	43
7.1	Škola	43
7.2	Žáci, kteří navštěvují danou třídu	43
7.3	Prostředí třídy	45
7.4	Celoroční motivační hra	46
8	Realizace výzkumu.....	48
8.1	První setkání (červen).....	48
8.2	Poznáváme se	51
8.3	Pravidla.....	57
8.4	Spolupracujeme	61
8.5	Vztek a konflikty	65
8.6	Už se známe.....	68
8.7	Aktuální třídní klima v 1.A.....	70
8.8	Rozhovor s jinou vyučující a její pohled na třídní klima	71
9	Rozhovory s vyučujícími v paralelních třídách.....	75
	Shrnutí empirické části	78
	Závěr.....	80
	Seznam obrázků.....	81
	Seznam použitých informačních zdrojů	81
	Seznam příloh	84

Úvod

Každý z nás si prošel první třídou na základní škole. Pro někoho jsou to šťastné začátky školní docházky, na které rád vzpomíná a pro někoho naopak nepříjemné. Ať už rádi či neradi vzpomínáme na náš první školní den nebo paní učitelku či našeho školního kamaráda, vždycky si to budeme pamatovat, jako náš velký životní krok. Já sama si na svůj první školní den pamatuji velmi dobře. Pamatuji si, s kým sem si sedla do lavice i konkrétně na jakém místě jsem seděla. Přesně si vybavuji i paní učitelku, co měla na sobě a co nám povídala. Na školní léta celkově vzpomínám moc ráda. Možná i díky tomu, že jsem měla ve třídě spoustu kamarádů a po celou dobu mě doprovázely hodné a vstřícné paní učitelky.

Když jsem začala učit, vždy jsem si pro své děti přála podobné pocity. Vždy jsem chtěla, aby se žáci mé třídy do školy těšili, ať už to bylo z jakéhokoli důvodu. Proto, když jsem dostala nabídku učit v první třídě, zadala jsem si sama pro sebe obrovský úkol. Vytvořit pro děti takové prostředí, které pro ně bude příjemné a kam se budou rády vracet. Je pro mě velice důležité, aby si každý ve třídě našel toho svého partáka a cítil se zde bezpečně. Rozhodla jsem se této možnosti využít a na základě toho jsem si zvolila i téma své diplomové práce: Sociální klima třídy v 1. ročníku základní školy.

Na začátku mě napadlo hned několik otázek, na které jsem se při tvorbě mé práce snažila najít odpovědi. Co mohu já, jako učitel, udělat pro to, aby v mé třídě bylo pozitivní klima? Co třídní klima ovlivňuje? Jak přistupovat k žákům na začátku školní docházky, aby v nich škola zanechala pozitivní dojmy? Věřím, že se mi v mé práci podaří najít odpovědi na tyto otázky a budou přínosem pro mou budoucí praxi. Doufám, že i mým kolegům, začínajícím učitelům, kteří se dostanou do stejné situace, bude tato práce oporou a pomocníkem.

V teoretické části se celkově zaměřím na třídní klima. Co to třídní klima je, co ho utváří a ovlivňuje. Za neméně důležité považuji zmínit se krátce v teoretické části i o problematice začínajících učitelů, a to i přesto, že to není tématem mé práce. Vzhledem k tomu, že jsem začínající učitelka na prvním stupni, je pro mě důležité se v této problematice zorientovat a srovnat si základní fakta. Věřím, že i pro čtenáře bude tato kapitola přínosná a čtenář uzná nutnost přítomnosti v mé diplomové práci. Dále také na to, jakým způsobem můžeme třídní klima měřit. Považuji za důležité nastudovat třídu jako sociální skupinu, tedy jakým způsobem mohou žáci ve třídě fungovat. Vzhledem k tomu, že jsem při svém výzkumu

využiji aktivity z oblasti osobnostní a sociální výchovy, je více než vhodné se o ní také zmínit. Konkrétně jaký je na ní pohled skrze RVP ZV a jaké metody můžeme v daných publikacích nalézt. V další kapitole se zaměřím na připravenost žáků na začátku školní docházky. Nejprve nastuduji, co dítě běžně zvládá v předškolním věku a následně naváži nástupem do 1. ročníku, tedy s čím se dítě může setkat apod.

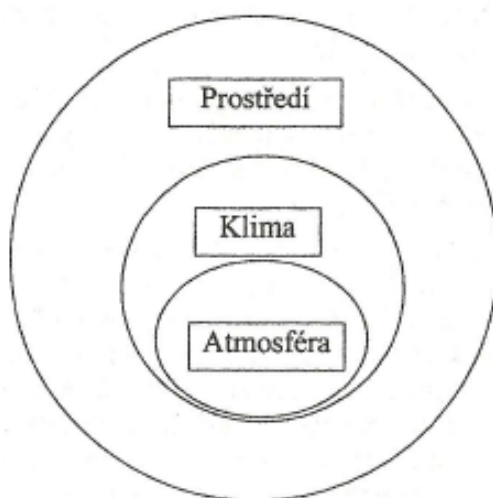
Praktická část je rozdělena do několika kapitol. Nejprve se zaměřím na popis výzkumného vzorku, tedy na školu a třídu, ve které výzkum uskutečním. Další kapitolu praktické části považuji za stěžejní. Bude obsahovat akční učitelský výzkum, vedený začínajícím učitelem, obsahující řadu akcí a reflexí, které povedou k vytvoření pozitivního třídního klimatu. V této kapitole také vyhodnotím aktuální klima v mé třídě, a to doplním názorem i jiné vyučující, která vstupuje do dané třídy. V průběhu mého výzkumného šetření uskutečním rozhovory se třemi vyučujícími, které ve stejné době vyučují paralelní třídy na dané škole a vždy mi jsou k dispozici s cennými radami. Celá praktická část je tvořena na základě získaných informací v teoretické části.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Třídní klima

Na začátek diplomové práce je důležité uvést a vysvětlit pojem třídní klima. Často bývá zaměňován s atmosférou třídy. Podle Průchy (2013) je výchovně-vzdělávací prostředí ovlivňováno fyzikálními faktory a psychosociálními faktory. Mezi fyzikální faktory patří například osvětlení, výmalba stěn, rozmístění nábytku v učebně apod. Psychosociální faktory Průcha (2013) rozděluje na stabilní, kdy se jedná o dlouhotrvající sociální vztahy ve třídě, tedy **klima třídy**. A na proměnlivé, kdy se jedná o krátce trvající stavy mezi účastníky (učitele i žáky), tedy atmosféru třídy. Třídní klima lze přirovnat k podnebí, což je dlouhodobý stav a atmosféru k počasí, kdy se jedná o krátkodobý či aktuální stav.

Podobné vymezení uvádí ve své publikaci Lašek (2001). Podle něj je prostředí nejširším pojmem, kam můžeme zařadit např. umístění v regionu, technické vybavení, hygienické zázemí a typ školy. Užším pojmem je klima třídy. Představuje trvalejší naladění žáků a učitele. Nejužším termínem je atmosféra. Jedná se o krátkodobé emoční naladění třídy, např. při zkoušení, psaní písemných prací apod. Pro lepší pochopení vytvořil následující schéma (Lašek, 2001, s. 41):



Obrázek 1- Prostředí, klima, atmosféra a jejich vazby

Existuje mnoho možností, jak definovat pojem třídní klima. Čapek (2010) tvrdí, že autoři jednotlivých definic své tvrzení obvykle staví na tom, co nebo kdo třídní klima ovlivňuje a z čeho se třídní klima podle nich skládá.

Čapkova (2010) definice zní: *„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“* (Čapek, 2010, s. 13)

Grecmanová (2003) také uvádí, že *„klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.“* (in Čapek, 2010, s. 13)

Pokud je ve třídě příznivé klima, podněcuje žáky k tvořivosti, různé činnosti, zvědavosti a radosti ze získávání dovedností. (Mareš, Čáp, 2001)

Podle Klusáka (1994) je každá třída jedinečná, proto i v jednotlivých třídách existuje rozlišné sociální klima. (Klusák, 1994)

Gillernová (2012) uvádí, že *„Klima ve školní třídě vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v prostředí určité školy...“* (Gillernová, 2012, s. 29). Třídní klima se může projevit například ve snášenlivosti žáků a vzájemné toleranci, v soudružnosti třídy, ve vztahu žáků k učitelům a k učení apod.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) lze klima školní třídy definovat jako *„ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech... na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo, co se má v budoucnu odehrát“.* (in Čapek, 2010, s. 13)

2 Činitelé ovlivňující třídní klima

Z definic, které jsou uvedené výše vyplývá, že mezi hlavní činitele ovlivňující třídní klima patří učitel a žáci. Mezi odborníky dochází k neshodě, zda je učitel či skupina žáků tím hlavním tvůrcem třídního klimatu. Jako další spolutvůrce uvádí Čapek (2010) rodiče, kteří svým způsobem mohou také zasahovat do utváření třídního klimatu.

Dále je utváření klimatu školní třídy podmíněno několika faktory. Podle Čapka (2010) to může být učitelovo pojetí výuky, kam patří např. výběr vyučovacích metod. Dále je to komunikace ve třídě, hodnocení žáků a kázeňské vedení třídy. Patří sem také vztahy mezi žáky a participace žáků na běžném chodu třídy. Na závěr zařazuje i samotné prostřední třídy.

2.1 Učitel

Jedním z hlavních činitelů je učitel. Hlavním úkolem učitele je výuka, kterou může realizovat různými způsoby, metodami a aktivitami. Díky různorodé volbě je každý učitel originál. To, jak učitel na žáky působí, má velký vliv na utváření třídního klimatu. Podle Čapka (2010) by měl učitel volit tak, aby to pro děti bylo zajímavé, užitečné a zábavné. „*Učitelem používané metody mají vliv na klima ve třídě v mnohých aspektech, např. v pořádku ve třídě a její organizovanosti, tedy jiným slovem kázni.*“ (Čapek, 2010, s. 29)

Učitel může ovlivnit klima třídy tím, jaké metody při výuce využívá. Odborníci rozdělují metody mnoha způsoby, podle různých kritérií. Maňák a Švec (2003) ve své publikaci uvádějí klasifikaci metod, podle kritéria stoupající složitosti edukačních vazeb, následovně:

- Klasické výukové metody, které následně rozdělují na metody slovní, metody názorně-demonstrační a metody dovednostně-praktické. „*Klasické výukové jsou používány nejdéle a jedná se o výukové metody, které jsou charakteristické pro frontální čili tradiční výuku, kde učitel má dominantní roli a důraz je kladen na předávání informací žákovi učitelem.*“ (Zormanová, 2014, s. 128) Mezi slovní metody patří např. vyprávění, přednáška, práce s textem apod. Do metod názorně-demonstračních může být zařazena práce s obrazem, instruktáž a předvádění. Mezi metody dovednostně-praktické může patřit např. napodobování, laborování či experimentování.

- Aktivizující metody, kam patří metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, inscenační a didaktické hry. Podle Zormanové (2014) se jedná o metody, které jsou založené na problémovém učení žáků a podporují rozvoj samostatného myšlení a tvořivosti.
- Komplexní výukové metody „... rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc, než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání“. (Maňák, Švec, 2003, s. 131) Patří sem např. skupinová a kooperativní výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka podporovaná počítačem apod.

Podle Maňáka a Švece (2003) nelze metody výuky vybírat libovolně. Učitel volí vhodné metody na základě několika kritérií, těmi jsou např. cíl a obsah výuky, ale také rozlišenost žáků. Odborníky bývají často tato kritéria uváděna podrobněji:

- *Zákonitosti výukového procesu, a to obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické).*
- *Cíle a úkoly výuky, vztahující se zejména k práci, interakci, jazyku.*
- *Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.*
- *Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení.*
- *Zvláštnosti třídy, skupiny žáků, např. hoši – dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu.*
- *Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hluchost okolí, technická vybavenost školy atd.*
- *Osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství atd. (Maňák, Švec, 2003, s. 50)*

Výukových metod existuje mnoho, proto má učitel možnost velkého výběru pro své žáky. Hodiny mohou být rozdílné, a právě díky tomu, podle Čapka (2010) jde v takovém klimatu práce od ruky.

Velmi důležitou součástí je zpětná vazba (reflexe), kterou je vhodné zařadit za jednotlivými aktivitami. „*Je zřejmé, že pokud učitel zvolí sebelepší aktivitu, která však nemá svou reflexi, může se rozplynout do nicoty, jako by se ani nekonala. Je tedy třeba ji vhodně ukončit, sebereflexí, zpětnou vazbou, hodnocením, a tak vhodně zakončit celou činnost.*“ (Čapek, 2010, s. 46)

Podle Čapka (2010) je role **učitele** tou hlavní při tvorbě příznivého třídního klimatu. Svou činností třídní klima vytváří, ale také ovlivňuje jeho změny. Učitelé mohou do třídy vstupovat rádi, ale i naopak. Není to však tím, že by děti byly hrozné a nezvladatelné. Může to být tím, že učitel s žáky nenašel ještě tu správnou cestu. Důležité je nevzdávat se a snažit se dál. Nacházet nové cesty a způsoby, jak s žáky vycházet. Učitel by se měl zaměřovat především na to, co může nejvíce ovlivnit. Pozitivního klimatu učitel nedocílí tím, že bude zastávat roli policisty nebo soudce. Naopak učitel musí dát prostor žákům. Musí nejprve žáky poznat, vědět jak na ně, co na ně působí nebo co je uklidní. Nejbližší přístup k žákům má třídní učitel. Pro žáky je učitel velice důležitým článkem v jejich životě. Pro některé děti i jediným důležitým článkem jejich života. Některé děti vidí svého učitele častěji než své rodiče. Už na počátku školní docházky se učitel pro dítě stává velmi důležitou osobou. Třídní učitel převážně na 1. stupni základní školy tráví s dětmi nejvíce času, vyučuje nejvíce předmětů ve své třídě. Díky tomu má k žákům bližší přístup a volnější cestu k poznávání. Složitější to v tomhle ohledu mají učitelé na 2. stupni základní školy a učitelé na středních školách. Každá třída má sice své třídní učitele, ale ten ve třídě tráví podstatně méně hodin, než učitel na 1. stupni základní školy. Učitelé jsou totiž specializovaní na několik předmětů, a tak vyučují napříč několika ročníky. Třídní učitel by měl být hlavně obhájcem svých žáků. Dále by měl být sociálním vzorem, a především motivátorem k dalším krokům v životě.

2.1.1 Začínající učitel

Ve své diplomové práci považuji za důležité dotknout se problematiky začínajících učitelů. „*Být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání. Učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy.*“ (Vašutová, 2007, s. 7).

Podlahová (2004) ve své publikaci popisuje začínajícího učitele jako člověka, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, a kterému však zatím chybí pedagogická zkušenost.

Vašutová (2007) uvádí, že učitelé musí mít vysokoškolské vzdělání, které stanovuje Zákon 563/2004 SB. o pedagogických pracovnících. Každý učitel se připravuje na svou profesi podle akreditovaného studijního programu. *„Časové rozmezí začátečnictví nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku individuálních zkušenostech; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“* (Podlahová, 2004, s. 14).

Začínající učitel by podle Dytrtové a Krhutové (2009) měl být připraven k odpovědnosti za plánování a následně i organizaci dění ve třídě, dále by měl mít určitý profesní, znalostní a dovednostní základ. K tomu patří také správné využívání metod a vhodné vedení žáků v procesu učení a na závěr by měl umět vytvořit podnětnou a tvořivou sociální atmosféru.

Pro začínajícího učitele je největším problémem to, že již od prvního dne musí zvládat všechny stránky učitelské práce. Podle Podlahové (2004) se v této profesi nelze naučit pouze jednu věc a až ji bude učitel zvládat, posune se k další.

Po vstupu do zaměstnání čeká na začínajícího učitele několik skutečností, kterého mohou překvapit či zaskočit. Podlahová (2004) uvádí tyto: *„obsah školního předmětu a jeho uspořádání, různost školních programů (konceptů), složení úvazku a rozvrh hodin, přístup uvádějícího učitele, rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů, stav materiálního vybavení školy, rozsah administrativních a jiných povinností, neznalost právních a bezpečnostních předpisů, neznalost pracovního řádu, časová náročnost učitelské práce, zaměstnávání učitelů v době školních prázdnin, vztahy na pracovišti, výše učitelského platu a jeho skladba, změněná kvalita kázně dnešních žáků, nekázeň, postoj rodičů ke škole, vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků, formulační neobratnost a první učitelské „nehody“, celková odlišnost školní skutečnosti od představ.“* (Podlahová, 2004, s.26,27)

Nastupujícím učitelům bývá přidělen uvádějící učitel, který sleduje a hodnotí růst začátečníka. Uvádějící učitel je občas chápán jako nepříjemná kontrola a brzda začínajícího učitele. Podle Podlahové (2004) by měl být ovšem chápán jako pomocná ruka a opora. Uvádějící učitel by měl začínajícího v první řadě seznámit s provozem školy, pomoci při

přípravě a realizaci výuky, pomoci a seznámit s prací třídního učitele atd. Nejčastěji bývá uvádějící učitel k dispozici formou vzájemných hospitací, pravidelných konzultací či neformálních schůzek mimo školu. Podle Podlahové (2004) by ovšem neměl být začínajícímu učiteli k dispozici pouze uvádějící učitel, ale také zbytek pedagogického sboru, jelikož celý pedagogický sbor by měl být jednotný tým.

Podlahová (2004) tvrdí, že učitelská profese je neustálým začínáním. Učitelé se během celé své profese setkávají s něčím novým, proto je důležité zůstat otevřený všemu novému a nebát se začít, tedy veškeré změny a nové věci očekávat a být na ně připraven.

2.2 Žáci

Dalším hlavním činitelem, ovlivňující třídní klima, jsou žáci. Během školní docházky je postoj **žáků** ke škole i k učiteli rozdílný. Jak už bylo řečeno, každá třída je jedinečná, tedy i jednotliví žáci jsou rozdílní. Zatímco v předškolním věku, nejsou děti schopné utvářet stálou skupinu, v mladším školním věku leží tato úloha na učiteli. Žáci k učiteli vzhlížejí. Učitel si s dětmi vytváří nová pravidla, děti se učí nové normy a začínají pracovat ve skupině. Žáci si mezi sebou vytváří vztahy právě podle toho, jak daná pravidla dodržují. Na dodržování pravidel dohlíží nejen učitel, ale i žáci samotní. Děti k sobě mohou přistupovat nejen s respektem a vzájemnou úctou, ale také dokážou být velmi zlé. Podnětem pro ně může být jakákoli odlišnost. Ať už se jedná o cizí národnost, větší nos, brýle, vadu řeči apod. Je to právě učitel, který má velikou moc nad tímto zvítězit a ovlivnit jednání dětí. (Čapek, 2010)

Ve starším věku mezi dětmi již funguje určitá hierarchie. Často dochází k utváření skupinek, se kterými se můžeme setkat spíše ve vyšších ročnících. Děti si formují své vlastní názory a snaží je se prosazovat. Pokud dochází k potlačení ze strany učitele, může nastat konflikt mezi učitelem a žákem. (Čapek, 2010) Žáci tímto mají také svůj podíl na utváření klimatu.

2.2.1 Vztahy mezi žáky

Jedním z faktorů, které ovlivňují třídní klima, jsou vztahy mezi žáky. U starších žáků je to mnohdy největší motivace, proč jít do školy, tedy aby se setkali se svými kamarády. Samozřejmě to může být i naopak. Existuje mnoho způsobů, jak vztahy ve třídě zjišťovat.

Jedním takovým způsobem je sociometrie. Čapek (2010) uvádí nástroj sociometrie SO-RA-D, který hodnotí vliv žáka ve třídě a sympatie. Dalšími způsoby, které Čapek (2010) ve své publikaci uvádí, jsou rozhovory se žáky, myšlenkové mapy, analýzy žákovských portfolií apod. Učitel by se měl snažit o to, aby věděl, jaké jsou vztahy mezi žáky. Díky tomu může měnit své pedagogické působení. „*Klima ve třídě je o žákově prožívání, vnímání a emocích.*“ (Čapek, 2010, s. 81)

Pokud se děti setkávají v dětství s různými kamarádkými vztahy, slouží jim to jako předpoklad pro rozvoj hlubokého přátelství v období dospívání. Děti své vrstevníky hodnotí na základě vnějších projevů. Více je přijímán ten, kdo má správné jméno, kdo je na něco nadaný, má správné oblečení, umí poradit apod. Takovým dětem říkáme, že jsou populární. Na druhé straně jsou tu i nepopulární děti, které se často snaží ostatním zavděčit za každou cenu. Může docházet k vnucování, uplácení či zkreslování reality. Dítě může být i agresivní a na ostatní i fyzicky útočit. „*U nezralých dětí se setkáváme s regresí, tj. s tendencí hledat ochranu u autority.*“ (Sedláčková, 2009, s. 65-66). Děti nemůžeme k ničemu přinutit, pro učitele nastává v tomto ohledu těžká práce, tedy snaha utvářet dobrý kolektiv.

2.2.2 Participace žáků

Participace žáků je dalším faktorem ovlivňující třídní klima. Samotný pojem participace, který pochází z anglického slova participation, bývá překládán jako účast nebo zapojení. Zabývá se zapojením žáků do rozhodování ve věcech, které souvisí s životem jedince. „*Ve spojení se školou se pak participací žáků zpravidla rozumí aktivní účast žáků v procesu výuky a v procesech rozhodování o záležitostech školního života, které se jich bezprostředně týkají...*“ (Čapek, 2010, s. 81). Jedná se hlavně o rozhodování o obsahu vzdělávání, o cílech a pravidlech života školy.

Čapek (2010) ve své publikaci uvádí často zmiňovaný Hartův model žákovské participace, kde se mluví o několika úrovních účasti. Jedná se o manipulativní úroveň, kdy jde spíše o uplatňování zájmů dospělých. Žáci jsou o různých věcech jen částečně informováni nebo tomu dostatečně nerozumí. Dále o dekorativní úroveň, kdy se sice žáci aktivně zapojují, ale stále to jsou věci, kterým nerozumí. Další úroveň je formální, kdy se žáci účastní různých aktivit, které jsou ovšem vedené dospělými. Následuje Dospělými stanovená úroveň, kdy

jsou žákům předány informace. Žáci všemu rozumí a podílejí se na aktivitách. Přesto o všem rozhodují dospělí, i když názory žáků respektují. S tím souvisí i dospělými stanovená úroveň, kdy jsou žákům předány informace a jsou s nimi veškeré věci konzultovány. Konečné rozhodnutí provádějí dospělí, ale berou přitom ohled na názory žáků. Dále také úroveň iniciovaná dospělými, kdy veškeré rozhodování probíhá ve spolupráci s žáky. Nebo úroveň iniciovaná dospělými, kdy dospělí nejen zohledňují názory žáků, ale i žáci mají na rozhodování svůj podíl. Dále úroveň iniciovaná a řízená žáky, kdy dospělí zastávají už jen podpůrnou roli. Jedná se o různé rady či parlamenty. A na závěr úroveň iniciovaná, sdílená rozhodnutí s dospělými, kdy se jedná čistě o participaci žáků, ale dospělým je nabídnuta spoluúčast na rozhodování. (Čapek, 2010)

Vidláková (2007) uvádí ve své publikaci některé obavy pedagogů, které se týkají participace žáků: „*Je těžké se snažit žákům naslouchat a brát je vážně, když jste z dob svých vlastních studií zvyklí na to, že všechno řídí jen učitel.*“; „*Já bych se třeba hodně bála toho, že pokud se budu víc snažit ptát se žáků, co by chtěli v hodině dělat, nezvládnou probrat učivo dle programu. Strach bych taky měla, že si neudržím svoji autoritu a neukočíruru tak celou třídu.*“ (in Čapek, 2010, s. 84) apod. Učitelé by se participace žáků neměli bát. Naopak by ji měli vítat, ve školním životě je velmi důležitá. Pokud učitel bude brát v úvahu názory žáků a studentů, je na dobré cestě ke kvalitnímu vzdělávání.

Podle Čapka (2010) se žáci mohou podílet třeba na samosprávě třídy, na pravidlech třídy a na výukových činnostech. Žáci tímto dostávají důležité role a pocit, že se mohou na něčem podílet. Někdo vyslechne jejich názor. Získávají tím určité sebevědomí a zkušenosti do života. Nemají pocit méněcennosti.

2.3 Rodiče

Někdo mezi spolutvůrce třídního klimatu **rodiče** vůbec nezařazuje, přesto podle Čapka (2010) mají určitou roli při tvorbě. V lepším případě rodič školu pravidelně navštěvuje a komunikuje s učitelem, ať už se jedná o komunikaci osobní (třídní schůzky, konzultace) či komunikace přes e-mail. V dnešní době učitelé sahají i k tvorbě webových třídních stránek, kde mají rodiče bližší přístup k informacím. Na některých webech je možné zapojení rodičů

do diskuzí. Mezi působení rodičů na tvorbu třídního klimatu je počítána i komunikace s dítětem mimo školní prostředí, kdy dítě do jisté míry ovlivňuje. Příkladem může být rozhovor rodiče a dítěte o školním dni u večeře.

Rodiče škole svěřují to nejcennější, co mají. Proto kladou na školu určité požadavky, které uvádí Petlák (2006) ve své publikaci. Jedním takovým požadavkem je spravedlivé chování učitele k žákům. Podle rodičů by neměl učitel žákům způsobovat pocit křivdy a žáci by neměli mít z učitele pocit, že je nesympatický. Dále rodiče vyžadují, aby bylo jejich dítě plně podporované v učební činnosti. Tedy aby učitel udělal vše pro to, aby jeho dítě prospívalo a chodilo do školy rádo. Rodiče také očekávají pomoc ze strany učitele nejen v učebním procesu, ale i v chování žáka. Očekávají určitou vstřícnost při řešení určitých problémů a různých situací. Podle rodičů by měl učitel k jednotlivým žákům přistupovat zodpovědně a individuálně. Rodiče od učitele vyžadují objektivní hodnocení žáků, kdy v případě potřeby učitel bude schopný vysvětlit a odůvodnit své kroky a svůj přístup. Učitel by měl umět poradit rodičům s určitými problémy a navrhnout různá řešení. Rodiče velmi ocení, když je učitel otevřený a zajímá se i o emocionální rozpoložení žáků. S tím souvisí i zájem učitele o neformální setkání s rodiči a žáky či vstřícnou komunikaci.

Je ovšem důležité myslet na to, že se učitel nikdy nezavděčí všem rodičům. Vždy se najde někdo, komu přístup učitele nebude vyhovovat. Každý od učitelů vyžaduje něco jiného, stejně tak i každý učitel vyžaduje od svých žáků a jejich rodičů jiný přístup. Rodiče mohou třídní klima ovlivňovat i negativně. Čapek (2010) uvádí hned několik způsobů. Patří mezi ně přehnaný důraz na přípravu do školy, úkoly a jejich dokonalé plnění. Dále nepodložené obavy rodičů nebo strach ze školy. Rodiče občas špatně mluví o učiteli nebo o škole, což se může odrážet v přístupu žáka nejen ke škole, ale i k učiteli. Dále také nařizování rodičů, s kým se kamarádit a s kým ne apod.

2.4 Školní třída

Na vývoji lidského jedince se podle Gillernové (2012) podílí vedle rodinného prostředí právě školní prostředí. *„Škola je začleněná do širšího sociálního prostředí, plní úkoly ve vztahu ke společnosti i k jednotlivci. Je primárně institucí společenskou, která má své vlastní cíle i*

způsoby jejich naplnění, své prostředí a tím se významně odlišuje od jiných společenských institucí.“ (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 9)

Právě škola přispívá k sociálnímu rozvoji jedince s jinými jedinci. Pro každého je důležité naučit se ovládat své emoce, vystupovat před skupinou lidí, naučit se spolupracovat. Dále je podstatné naučit se dodržovat určité normy a nést následky při jejich nedodržení. Díky škole máme možnost poznávat nové vrstevníky i dospělé a vytvářet si k nim vztah. *„Školní třída jako jeden z významných socializačních činitelů umožňuje jedinci přejít od dětské závislosti na dospělých k samostatnosti, odpovědnosti, autonomii a sounáležitosti.*“ (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 24)

Lašek (2001) ve své publikaci uvádí definici školní třídy *„... školní třída je složitý a mnohvrstevný sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé.*“ (Lašek, 2001, s. 13)

Školní třída je sociální skupina, kde se nachází určitý počet jedinců. Ti se snaží společně naplňovat určité cíle. Školní třída vznikne náhodným výběrem jedinců, kteří se spojí do jedné skupiny. Ve třídě si žáci společně se svým učitelem vytváří pravidla, podle kterých dále fungují. Dále se žáci řídí i školním řádem, který je pro celou školu stejný. To vše pomáhá ve třídě udržovat příznivé klima a pozitivní vztahy nejen mezi žáky, ale i mezi žáky a učitelem. Už od počátku docházky, tedy od prvního dne v prvním ročníku základní školy, se začíná utvářet sociální skupina. Ve třídě se mohou objevovat, jak silní jedinci, tak i ti méně průbojní. Učitelé se snaží budovat dobré vztahy mezi žáky. Často dochází k formálnímu rozdělení rolí, kdy se určí např. nástěnkář, zástupce třídy nebo někdo, kdo se bude starat o květiny či úklid knihovny. Gillernová (2012) uvádí i neformální rozdělení rolí, které je ve třídách běžné. Jsou to role zlobivců, třídních kašpárků či pomocníků.

2.4.1 Komunikace ve třídě

Nejširší definicí pro komunikaci je podle Valenty (2010) *„sdělování a přijímání informací“* (Valenta, 2010, s. 17). Učitelé mají možnost ovlivňovat komunikační kvality svých žáků. Mohou toho docílit téměř čímkoli ve škole, v jakémkoli předmětu, na školních i mimoškolních akcích, při kontaktu s rodiči apod. Valenta (2010) říká, že by bylo vhodné,

aby učitelé měli komunikační dovednosti na velmi dobré úrovni. Zjednodušil by se tím proces získávání komunikačních dovedností u žáků.

Mareš a Křivohlavý (1995) tvrdí, že pedagogická komunikace je „... *komunikace mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům.*“ (In Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 19)

Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012) ve své publikaci uvádí pojem výuková komunikace, kterou popisují jako „... *sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky.*“ (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 20)

Ve škole probíhá komunikace téměř pořád. První, co můžeme pouhým okem spatřit je komunikace verbální. Pozornější pozorovatel odhalí i komunikaci neverbální. Podle Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové (2012) je komunikace hlavním prostředkem k předávání vědomostí žákům.

Watzlawick (2011) tvrdí, že „*Vedle obsahové stránky - tedy předávání věcných informací - zahrnuje každý komunikační akt rovinu vztahovou, v jejímž rámci se sděluje, jak mluvčí vnímá adresáta a jak nahlíží jejich vzájemný vztah.*“ (in Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 21) Díky komunikaci se také utváří vztahy mezi lidmi. Učitel může navazovat vztah důvěry mezi sebou a žáky.

Komunikace ve třídě má veliký vliv na utváření třídního klimatu. Čapek (2010) ve své publikaci uvádí, jaká komunikace podporuje pozitivní klima ve třídě. Patří sem určitě komunikace přátelská, která je plná optimismu a podpory žáků. Učitel si tak získává důvěru svých žáků. Dále sem patří komunikace nestresující, kdy učitel své žáky nepřerušuje v mluvení nebo jako svou reakci nepoužívá ironii. Komunikace svobodná je další komunikací, která pozitivně podporuje třídní klima. Učitel si své žáky vyslechne a každý má nárok na slušnou reakci či odpověď. Dále sem patří komunikace korigovaná. Všechno má svá pravidla a platí tomu i u komunikace. Pravidla mohou být různá např. nebudeme se překřikovat, nebudeme si skákat do řeči, budeme mluvit slušně apod. Další je komunikace vyvážená, kdy nikdo není upřednostňován. Neexistuje názor, který by měl větší váhu než ten druhý. Komunikace zajímavá, která také pozitivně podporuje třídní klima. Komunikace by měla být podnětná, aktivizující a do jisté míry i zábavná. Dále sem patří komunikace nepovyšená.

Je samozřejmé, že ve třídě má do určité míry navrch učitel. Ovšem každý učitel by měl využít situace a dát prostor ke komunikaci dětem. Další je komunikace nemanipulující, kdy by se měl učitel vyvarovat nějakému citovému nátlaku na žáky a nevnučovat své názory. Poslední je komunikace rovná. Učitelé vyžadují po žácích, aby byli upřímní. To se očekává i od učitelů. Teprve až poté, kdy se učitelé budou na tyto pravidla zaměřovat, mohou se pokoušet vytvořit příjemné třídní klima.

2.4.2 Hodnocení a kázeň

Hodnocení je součástí každé činnosti člověka. Na začátku bývá nějaká představa ať už jasná či nejasná, která přechází k určitému cíli. Před jakoukoli činností nastává plánování, které by mělo danému cíli vést. Na závěr každé činnosti vytváříme hodnocení. Podle Koláře a Šikulové (2009) je hodnocení hlavně srovnáním výsledku s naší původní představou. Hodnocení provádí člověk neustále, aniž by si toho byl vědom. K hodnocení patří věty typu: „To se mi nelíbí!“; „To je moc pěkné, to si koupím.“ apod. Hodnocení bývá velmi subjektivní, protože hodnotíme hlavně podle sebe, našich názorů a kritérií. *„Hodnocení je přítomno v každé lidské činnosti a je tedy i přirozenou součástí učební činnosti žáků a řízení této učební činnosti učitelem.“* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 15)

Pedagogické hodnocení „... je systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků...“ (Pasch, 1998, s. 104). Do systematického procesu patří proto, že je to hodnocení organizované a předem připravené.

Učitel může hodnocení žáků či skupiny žáků vytvářet různými způsoby. Hodnocení můžeme rozdělit na dvě základní formy, slovní hodnocení (kvalitativní) a klasifikace (kvantitativní). Podle Koláře a Šikulové (2009) je forem mnohem více. Patří k nim například jednoduché mimoverbální hodnocení, což je třeba úsměv učitele, přikývnutí, podání ruky apod. Další formou může být jednoduché formální hodnocení, kam patří velice jednoduché slovní hodnocení: „ano“; „dobře“; „špatně“ apod. Mezi další formy hodnocení můžeme zařadit i výstavu prací žáků, počet chyb, počet bodů, procenta či posuzovací škály apod. Učitel by se měl naučit používat různé formy hodnocení, díky tomu může pozitivně ovlivnit učební činnost žáka. Dále by měl využívat pozitiva jednotlivých forem, aby se jeho žáci mohli

rozvíjet. „*Formy hodnocení vybírá učitel v závislosti na pedagogické situaci a podle svého pedagogického záměru.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 96)

Mezi další hodnocení, se kterým se ve školách setkáme, patří sebehodnocení. Jestliže učitel vede žáky k sebehodnocení, učí žáky lépe si uvědomovat co při učení dělá. Žák díky sebehodnocení lépe vidí, v čem je úspěšný a naopak. Může své chyby tak lépe napravit a odstranit nedostatky. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

Na počátku školní docházky bývá využíváné slovní hodnocení, jelikož je pro prvňáčky náročné přijímat známky. I přesto se na mnoha školách setkáme s klasifikací již v prvním ročníku. Před vstupem do školy se dítě zatím nesetkává s hodnocením známkou. Děti jsou neustále připravovány na ty skvělé jedničky, proto dítě za každou svou činností očekává jedničku. Dítě je obvykle se svou prací spokojeno. Jakmile dítě dostane první dvojku, velmi pravděpodobně to může negativně ovlivnit jeho vztah ke škole. Často dochází i u rodičů k pocitu vlastního selhání. Učitel musí s rodiči i s dětmi o hodnocení komunikovat. Je důležité rodičům i žákům vysvětlit, proč byla udělena horší známka, kde dítě udělalo chybu a co může udělat proto, aby se dítě mohlo zlepšit. (Franclová, 2013)

Na třídní klima působí nejen hodnocení žáků, ať už se jedná o klasifikaci či další formy hodnocení. Dalším faktorem ovlivňující třídní klima je i kázeňské vedení třídy. „*Kázeňské vedení třídy je otázkou především vhodně a dobře realizovaných odměn a trestů.*“ (Čapek, 2010, s. 75). Odměna je pozitivní hodnocení chování či jednání, které přináší radost a uspokojení jedince. Má silnější účinek než trest a vede ke zlepšení výkonů jedince i celé skupiny. Odměna je proto velmi důležitá. Naopak trest je negativní hodnocení spojené s chováním či jednáním. Trest učitel používá proto, aby se dané chování u žáků neopakovalo. „*Při užití odměn předpokládáme, že se určité chování potvrdí a zvýší se jeho výskyt v budoucnosti. U trestů jako následku určitého chování předpokládáme, že se výskyt tohoto chování bude snižovat.*“ (Pavelková, 2002, s. 56, 57)

2.4.3 Prostředí třídy

Sociální klima ve třídě také velmi ovlivňuje prostředí třídy. Učitelé by se měli snažit vytvořit pro děti příjemné prostředí. Zejména při vstupu do školy by se měl učitel vynasnažit připravit

pro žáky třídu, ve které bude dětem příjemně. Na druhém stupni učitelé často rezignují na výzdobu třídy, a tedy na tvorbu prostředí podněcující pozitivní reakce. Čapek (2010) uvádí několik věcí, které by ve třídě neměly chybět. Jsou to například obrázky, které děti něco učí nebo produkty dětské práce. Žáci často odmítají pouze povedená díla, velmi jim záleží na tom, aby ve třídě byla jejich tvorba.

„Suportivní klima podporuje nejen vhodné prostředí ve třídě, ale také snahu o jeho interaktivnost.“ (Čapek, 2010, s. 92). Čapek (2010) uvádí interaktivnost vzdělávací a hodnotovou. Vzdělávací interaktivnost zahrnuje kromě vystavení výukových obrázků či prací žáků také možnost ve třídě mít místo pro to, co chtějí žáci sdělit, ale bojí se to říct nahlas. Jsou to například schránky důvěry. Dále bychom ve třídě měli najít společná pravidla, různé záznamy či fotografie ze školních dnů třídy. Interakce hodnotová vede žáky spíše k péči o dané prostředí. Spadá sem udržování pořádku a čistoty, neničení nábytku atd. Pro interaktivnost je důležité uvědomování si propojení žáků s prostředím.

3 Metody ovlivňování třídního klimatu

Třídní klima můžeme ovlivnit hned několika způsoby. Pro svou diplomovou práci jsem zvolila **metody osobnostní a sociální výchovy**.

3.1 Osobnostní a sociální výchova

Pojem osobnostní a sociální výchova se u nás začal objevovat v 90. letech 20. století v souvislosti s dramatickou výchovou. Pojem je přeložen E. Machkovou z anglického *personal and social education*. (Valenta, 2013)

Od roku 2007 je osobnostní a sociální výchova součástí povinného vzdělávání všech základních škol a víceletých gymnázií u nás v České republice. (Srb, 2007)

V rámcovém vzdělávacím plánu základního vzdělávání můžeme osobnostní a sociální výchovu najít jako jedno z průřezových témat společně s výchovou demokratického občana, výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovou, environmentální výchovou a mediální výchovou. (RVP ZV, 2017)

Na osobnostní a sociální výchově je specifické právě to, že učivem je žák sám, či skupina žáků a jejich každodenní situace. „*Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.*“ (Valenta, 2006, s. 13)

V rámcovém vzdělávacím plánu základního vzdělávání jsou cíle osobnostní a sociální výchovy uvedené jako přínosy a rozdělené do dvou oblastí.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým,
- napomáhá ke zvládnutí vlastního chování,
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni,
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti,
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci,
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů),

- *formuje studijní dovednosti,*
- *podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.*

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- *pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým,*
- *vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci,*
- *vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů,*
- *přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování,*
- *napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování. (RVP ZV, 2017, s. 127)*

Osobnostní a sociální výchova má tematické okruhy rozdělené do tří částí, které jsou rozdělené na základě přínosů osobnosti. Jsou to části: osobnostní, sociální a morální rozvoj. Osobnostní rozvoj zahrnuje rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulaci a sebeorganizaci, psychohygienu a kreativitu. Do sociálního rozvoje patří poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice. Morální rozvoj zahrnuje řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a praktickou etiku. Učitel, v tomto případě spíše průvodce, musí zařazovat do výuky takové aktivity, hry, cvičení či diskuze právě na základě aktuálních potřeb žáků. Učitel musí být také připravený na to, že se může setkat s odmítáním, s různými názory nebo studem na dané téma. Tyto situace jsou ovšem pro osobnostní a sociální výchovu velmi důležité, protože vedou k přemýšlení nad tím, co se děje. (RVP ZV, 2017)

Valenta (2013) ve své publikaci uvádí tři základní didaktické principy osobnostní a sociální výchovy, které určují, jaká má správně OSV být. Za prvé by osobnostní a sociální výchova měla být praktická. Žáci se zabývají tématy a problémy v praktických situacích, ve kterých sami jednají, myslí a prožívají je. Dochází k sebepoznání, k zvládání složitých situací, k rozvoji spolupráce apod. Dále by měla být zosobněná. Každý žák by měl mít šanci zhodnotit danou situaci na základě vlastních zkušeností, tedy ve vztahu k jeho osobnímu životu. Aby „... témata nebyla „probírána“ jako neosobní učivo...“ (Valenta, 2013, s. 74). A v neposlední řadě by měla být provázející - respektující. V osobnostní a sociální výchově je důležité, aby učitel výuku nevedl direktivně, ale aby vytvářel podmínky pro žákovo

samostatné učení. Zároveň učitel musí respektovat osobnostní specifika a zájmy jednotlivých žáků. Proto, aby učitel plnil tento princip, nesmí opomenout na reflexe nejen životních zkušeností, ale také těch, které žáci získají v rámci aktivit osobnostní a sociální výchovy.

„Metoda cíleně rozvíjející tu či onu činnost musí tak či onak obsahovat tuto činnost.“
(Valenta, 2013, s. 156).

3.1.1 Metody OSV

„Pojmem metoda budeme označovat obecně postup, jímž dosahujeme edukačního cíle. Pojmy aktivita, technika, hra, cvičení jsou pak zaměnitelné s pojmem „metoda“ či označující určité konkrétní typy metod. (Valenta, 2013, s. 158)

Každá aktivita v osobnostní a sociální výchově či celá hodina (lekce) má své schéma, které uvádí i Valenta (2013) ve své publikaci. Jedná se o I-A-R, tedy instrukci - akci - reflexi.

Valenta (2013) ve své publikaci uvádí dvě hlediska, dle kterých lze rozřadit metody pro osobnostní a sociální výchovu. Jednak je to hledisko času působení metody, což mohou být metody jednorázově působící či metody působící delší dobu. Mezi ty jednorázové patří jakékoli aktivity nebo hry, které při osobnostní a sociální výchově použijeme jednou. Do metod působících delší dobu můžeme rozlišit aktivity použité opakovaně (například živé obrazy) nebo aktivity, které působí dlouhodobě (například dodržování pravidel, třídní samospráva, třídní projekt). Dále je to hledisko místa, respektive komunity, v níž metoda působí. Sem spadají metody působící jen ve třídě nebo metody, které působí i mimo třídu (například projekt pro seniory, rodiče apod.).

Valenta (2013) uvádí hned několik konkrétních metod a aktivit, které se v osobnostní a sociální výchově často používají. Není snadné jednotlivé metody rozřadit, jelikož se navzájem kříží a propojují. Proto ve své publikaci tedy uvádí spíše typy činností, které se v metodách OSV objevují.

Analýza různých výtvorů či textů

Žáci při této metodě vytváří různé produkty, které následně prezentují, uvažují o nich nebo o nich diskutují. Může se jednat o obrázky, erby, vlajky, i pantomimické kreace apod.

Brainstorming

Základní činností je vyhazování nebo vystřelování nápadů vztahujících se k nějakému problému či tématu. Aktéři mohou v počátku říkat vše, co je napadne, později se veškeré nápady třídí a hledá závěrečné řešení. Tato metodu lze využít i při řešení sporů či vztahových problémů.

Činnosti s akcentem na fyzickou stránku a pohyb

Jedná se o aktivity, kde se žáci zapojují hlavně po fyzické stránce. Tyto bývají využívány hlavně pro rozvoj spolupráce, sebeovládání a sebepoznávání.

Dialog, diskuze, rozhovor

Oproti činnostem, kde se žáci zapojují hlavně po fyzické stránce, se zde zapojuje hlavně verbální formulace myšlenek v daných situacích. Tyto tři činnosti se často využívají nejen při výuce, ale také při reflexích v závěru různých aktivit.

Dotazníkový princip

Základem je převážně získávání dat či informací o lidech, ale i o sobě. Jedná se o kladení otázek a odpovídání. Přínosem jsou hlavně v oblasti sebepoznávání a poznávání druhých.

Hraní rolí, dramatizace

Žáci či dospělí lidé se při těchto aktivitách proměňují v něco nebo někoho jiného. Zahrát se dá prakticky cokoli, zvláště situace týkající se konfliktů, různé druhy komunikace nebo emoce.

Kompetitivní situace

Cílem těchto aktivit je osobní zážitek a následné zhodnocení znalostí či výkonu. Může se zdát, že jsou zaměřené na soutěž a vítězství v konfliktu, ale není tomu tak. Důležitá je v tomto případě reflexe. (Valenta, 2013)

Kresebný princip

Základem je nějaké výtvarné či grafické znázornění určitého tématu. Často se využívá k řešení problémů nebo cílí k sebepoznání. Patří sem i kresba myšlenkové mapy k osobním tématům, sociogramy apod.

Monolog

Jedná se o promluvu jednotlivce, který prezentuje sám sebe, nebo prezentuje společnou práci skupiny či krátké instrukce pro druhé apod.

Neverbální techniky

Důležité je, že veškeré aktivity probíhají beze slov. Může se jednat o tvarování z vlastních těl, tedy živé obrazy a různé pantomimické ztvárnění.

Percepce

Jedná se o cvičení empatie, základem je vnímání lidí a různých lidských situací různými smysly. Aktéři se snaží vžít do situace druhých.

Situace s deformací

Základem je obyčejná činnost, která je nějak změněná. Může se jednat o určitá omezení při vykonávání daných činností. Patří sem třeba kresba, kdy dva lidé drží jednu tužku.

Práce s hmotou/materiálem

Aktéři vkládají své pocity a představy do určitého materiálu, zhmotňují je. Může se jednat o tvorbu papírové skládky či modelování z hlíny.

Práce s prostorem

Při těchto aktivitách dochází ke smyslovému zkoumání prostoru. Aktéři se mohou rozmístit v prázdné místnosti nebo nějaké místnosti přestavět ve vztahu k nim. Může se jednat přímo i zařízení školní třídy nebo výzdobu třídy, tak aby to vždy souviselo s danou skupinou aktérů či žáků dané třídy.

Psací technologie

Jedná se převážně o životopisy, deníky, zpětné vazby, reflexe apod. Tyto aktivity slouží k poznávání druhých a k sebepoznání. (Valenta, 2013)

Relaxačně-suggestivní a uvolňovací princip

Tyto aktivity směřují hlavně k psychohygieně a seberegulaci. Jedná se například o relaxaci, uvolňování svalů, dýchání atd.

Reálné situace

Jde o reálné situace, které buď vzniknout samovolně anebo jsou navozené například učitelem. Může se jednat o hádku dětí, nějaké rozhodování, spolupráce na přípravách projektů apod.

Simulace

Na rozdíl od dramatizace, kdy aktéři mohou ztvárnit kohokoli, zde simulují (hrají) sami sebe. Mohou se ztvárnit různé reálné situace.

Situační analýza

Základem je rozbor určitých osobních situací. Například analýza knih, filmů, ale také i vymyšlené situace či skutečné ze života.

Specifické signalizace

V tomto případě se jedná o různé originální pozdravy, pokřiky nebo nějaké signály na hlasitost apod.

Textová analýza

Již výše zmíněné analýzy různých výtvorů souvisejí i s analýzou textů. Může se jednat například o esej na téma „Naše třída v posledním roce“ apod.

Transformace s estetickou dimenzí

Základem je přeměna nějaké situace například do kresby. Může se jednat o zachycení například rozhovoru na list papíru, tzv. „zvukové obrazy“.

Úkolově kooperativní situace

Základem je zapojení celé skupiny do dané činnosti, dochází k rozvoji spolupráce, která je pro příjemné třídní klima také podstatná. (Valenta, 2013)

Verbalizované transformace

Může se jednat například o tvorbu sloganu, básní, písní apod. Nejedná se o umělecké zpracování, ale o zachycení reálných informací o sobě nebo jiných lidech kreativním způsobem.

Vizualizace/imaginace

Důležité, při těchto činnostech, je vyvolání představ. Patří sem například představování si sebe v daných situacích či vzpomínání na prázdniny atd.

Zvuková exprese

Základem těchto činností je zvuk. Může se jednat o převyprávění nějaké situace pouze pomocí zvuku, beze slov. (Valenta, 2013)

4 Metody výzkumu klimatu třídy

Změřit kvalitu třídního klimatu není vůbec jednoduché. Nejprve je důležité určit si z čeho se klima skládá. Až poté ho můžeme měřit nebo s ním dále pracovat. Průcha (2013) tvrdí, že jsou dvě možnosti, na co se můžeme při zkoumání klimatu zaměřit. Na jednu stranu se můžeme zaměřit na objektivitu, kdy se budeme snažit zjistit aktuální stav co nejpřesněji. Sami se pak budeme snažit aktuální stav co nejméně ovlivnit. Nebo nasbíráme subjektivní výpovědi zúčastněných, mezi které patří žáci, učitelé a rodiče. V jejich výpovědích by se měly objevit jejich pocity, přání, hodnocení apod. Nelze jednoznačně říct, která z těchto dvou možností je lepší. Při zkoumání třídního klimatu se ideálně tyto dvě možnosti propojují. Podle Čapka (2010) bývají subjektivní výpovědi objektivizovány, učitel toho může docílit např. tím, že vypovídají všichni žáci.

Existuje několik různých přístupů k měření třídního klimatu. Podle Mareše a Křivohlavého (1995) můžeme přístupy shrnout následovně:

- Sociometrický přístup, kdy je objektem studia pouze třída jako sociální skupina. Zkoumá se např. strukturování a restrukturování třídy nebo sociální vztahy ve třídě. Výzkumnou metodou může být tzv. sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Učitel by měl sociometrii umět používat.
- Organizačně-sociologický přístup, kdy je objektem studia nejen třída jako organizační jednotka, ale i učitel jako řídicí člen. Cílem zkoumání může být např. skupinová práce. Nejčastěji se využívá metoda pozorování.
- Interakční přístup, kdy se zajímáme o třídu i učitele. Zkoumá se, jak žáci a učitel na sebe vzájemně působí. Při tomto přístupu se také nejčastěji používá pozorování, či rozbor nějaké videonahrávky.
- Pedagogicko-psychologický přístup, kdy je opět objektem studia třída a učitel. Pro osobu, která výzkum provádí je důležitá spolupráce ve třídě a kooperace. Pro získání výsledků se využívá posuzovací škála, která se nazývá Classroom Life Instrument (CLI).
- Školně-etnografický přístup, kdy se zajímáme nejen o třídu a učitele, ale i o celý život školy. Badatel zjišťuje, jaké klima panuje ve škole, jak se zde účastníci cítí a

jak dané klima hodnotí. Výzkumnou metodou bývá dlouhodobé pozorování a rozhovory s účastníky.

- Vývojově-psychologický přístup, kdy je nejdůležitější osobnost žáka a školní třída jako sociální prostředí. Tento badatelský přístup se využívá u žáků v 5. – 8. ročníku základní školy. Zkoumá se vývoj žáků v období puberty. Využívá se různých metod.
- Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup, kdy je objektem studia školní třída jako prostředí pro vzdělávání, žáci a vyučující v dané třídě. Badatel zkoumá klima v dané třídě či jaké by ve třídě chtěli mít. Výzkumnou metodou mohou být posuzovací škály, kdy všichni účastníci hodnotí třídní klima. (Mareš, Krivohlavý, 1995)

Metody výzkumu klimatu třídy můžeme rozdělit na kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativní výzkum se od kvantitativního liší v mnoha ohledech. Čapek (2010) ve své publikaci uvádí několik rozdílů. „*Za základní rozdíl mezi kvalitativními a kvantitativními technikami můžeme považovat míru (ne)strukturovanosti.*“ (Čapek, 2010, s. 100) Zatímco kvalitativní metody nám dávají možnost objevení něčeho nového a nečekaného, kvantitativní metody se řídí tím, co znají a mají stálou formu.

Příkladem kvalitativní metody může být pozorování či rozhovor. Při zjišťování třídního klimatu není účinné pozorování využívat. Podle Čapka (2010) nemůže pozorovatel dostatečně poznat klima třídy. Může se snadno dopustit chyb, protože mu mohou být některé skutečnosti skryté. K tomu, abychom plně diagnostikovali třídní klima, je vhodnější využít rozhovor. Při rozhovoru lze využít doplňovacích nebo upřesňujících otázek. Při skupinovém rozhovoru je možné využít i reakcí ostatních žáků, na odpovědi jednotlivců. Díky tomu lze rozvést novou diskuzi a více třídní klima poznat.

Nejpoužívanějším prostředkem při zkoumání třídního klimatu bývá dotazník. Učitelé ho rádi často využívají. Dotazníků, které učitelům mají usnadnit výzkum je vytvořených již mnoho. Čapek (2010) ve své publikaci uvádí např. dotazník B3 a B4. Autorem těchto dotazníků je Richard Braun. Mají sloužit k diagnostice vztahů v třídním kolektivu. Dalším dotazníkem je MCI (My Class Inventory), který má za úkol zjistit klima v daném předmětu. Neměří se tedy celkové třídní klima, ale pouze např. v hodinách matematiky. Dotazník se zaměřuje na spokojenost žáků ve třídě, vztahy mezi žáky, dále také na obtížnost učení, soutěživost žáků

a na míru přátelství. Dalším dotazníkem je LEI, který je předchůdcem dotazníku MCI. Další dotazník, který Čapek (2010) uvádí se nazývá CES. Má za cíl přesně a rychle změřit složky třídního klimatu. Jsou to pravidla a jejich jasnost, organizovanost a pořádek, pomoc učitele a jeho podpora, vztahy mezi žáky a zaujetí žáka pro práci ve škole. Tento dotazník je velmi vhodný pro učitele, nikoli pro nestranného výzkumníka.

5 Školní zralost a připravenost dítěte

Doba, kdy dítě nastupuje do školy, je u nás stanovena na 6. - 7. rok jeho života. V této době dochází k různým vývojovým změnám, které jsou závislé na zrání a učení. Proto je tento věk více než vhodný pro vstup do školy. (Vágnerová, 2012)

„Dosažení určité úrovně znalosti je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka“. (Vágnerová, 2012, s. 256) To, že dítě bude dostatečně zralé, mu usnadňuje cestu školáka. Zralejší děti bývají více vyrovnané a odolné, takže jsou pro ně školní požadavky lépe snesitelné. Oproti tomu děti, které jsou méně zralé, bývají často podrážděné, hůře se soustředí a přijímají hůře školní požadavky. Bývají i dříve unavené. (Vágnerová, 2012)

Thorová (2015) ve své publikaci uvádí posuzované oblasti školní zralosti. Věk a rozdíly mezi pohlavími, kdy chlapec a dívka stejného věku mají odlišnou úroveň. Chlapci dozrávají pomaleji a často se u nich přistupuje k odkladu školní docházky. Fyzická zralost nám zajišťuje, aby dítě obstálo v různých pohybových hrách mezi vrstevníky. Motorika a grafomotorika. *„Hrubá i jemná motorika zralého dítěte by měla být přiměřeně koordinovaná, aby dítě bylo schopné vykonávat komplexní pohybové činnosti (plavání, jízdu na kole, různé sporty) i aktivity vyžadující jemné pohyby a souhru obou rukou.“* (Thorová, 2015, s. 399). Sociální kompetence nám určuje zralost dítěte při kontaktu s blízkou osobou či cizí, autoritou a vrstevníkem. Pokud je dítě emočně zralé, nedožaduje se po každé aktivitě pochvaly a případný neúspěch ho nemůže ihned odradit. Řeč a komunikační schopnosti. Dítě by mělo mít osvojenou gramatickou strukturu jazyka. Pracovní vyspělost nastává tehdy, pokud je dítě schopné krátce pracovat samostatně přiměřeně, pečlivě a přiměřeným tempem. Předškolní dítě by mělo mít motivaci k učení, touhu dozvědět se něco nového. Zralost sluchového a zrakového vnímání nastává tehdy, pokud dítě vnímá délku slabik či hlásek, chápe, že slovo se skládá z písmen, všímá si detailů apod. Před tím, než dítě vstoupí do školy, mělo by mít určité znalosti z oblasti přírody, člověka apod. Dalším znakem zralosti dítěte je schopnost zapamatovat si větu o šesti až osmi slovech a následně ji zopakovat. V neposlední řadě by dítě mělo umět být do určité míry samostatné (umět se obléknout, najíst se) a osvojené základní hygienické návyky. (Thorová, 2015)

Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje žáka a jeho pocity ze školního prostředí, je i sociální připravenost. Pokud dítě z nějakého důvodu není sociálně připravené, může to

skrývat veliký problém. „*Součástí sociální připravenosti je schopnost rozlišovat různé role a chování, které je s nimi spojeno. Dítě by mělo vědět, jak je třeba chovat se k dospělé autoritě, tj. k učiteli, a jak ke spolužákům.*“ (Vágnerová, 2012, s. 260). A právě toto škola od dětí již očekává. To blízce souvisí i s hodnotami a celkovým postojem rodiny ke vzdělávání. Negativním přístupem se zvyšuje riziko neúspěšnosti a celková demotivace něčemu se učit, protože to pro rodinu není důležité. (Vágnerová, 2012)

Do školní připravenosti můžeme zařadit i grafomotoriku a motorickou oblast. Pokud zjišťujeme, zda je dítě na školu připravené, pozorujeme i řeč dítěte, chování při hrách, samoobsluhu, samostatnost apod. (Otevřelová, 2016)

5.1 Předškolní období dítěte

Období předškolního věku je od 3 do 6-7 let dítěte. V tuto dobu většinou děti navštěvují mateřské školy. Toto období je ukončeno nástupem na základní školu, kde se navazuje právě na to, co se dítě naučilo v mateřské škole a od rodiny. (Langmeier, 2006)

„*Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu.*“ (Vágnerová, 2012, s. 177). Předškolní období je pro dítě obdobím, kdy mu k poznávání nejvíce pomáhá fantazie a intuice. Často toto období bývá označováno jako období iniciativy. Dítě je aktivní, má potřebu tvořit a objevovat, vše se snaží zvládnout. Aby dítě mohlo fungovat ve společnosti, musí se naučit určitý řád, který získá od rodiny a mezi vrstevníky. Různé situace mu pomáhají prosadit se, ale také naučit se spolupracovat.

Hlavním prostředkem, díky kterému se dítě učí něčemu novému, jsou v tomto období hry. Díky tomu bývá předškolní období označováno také jako zlatý věk dětské hry. Ať už se jedná o řízenou či spontánní hru, vždy rozvíjí všechny oblasti dětského vývoje a navyšuje motivaci k učení. (Thorová, 2015)

Předškolnímu období také můžeme říkat zlatý věk dětské kresby. Děti často rády tvoří a kreslí. „*Kresba se v tomto období vyvíjí rychle jak po stránce obsahové, tak formální.*“ (Thorová, 2015, s. 383). Nejprve se děti nachází ve stadiu rané lineární kresby, kdy se jedná spíše o náčrtky. Bývá znázorňován hlavně obrys předmětů s nějakým konkrétním detailem, který zvýrazní. Objevuje se i kresba tzv. hlavonožce, kdy dítě nakreslí hlavu a čtyři

končetiny, které vyrůstají přímo z hlavy. Z této kresby volně přechází k postavě s trupem. Na závěr předškolního období se dítě dostává do stádia konvenční kresby, kdy si dítě začíná vytvářet svůj vlastní styl. Nejčastěji na papír zaznamenává to, co se mu přihodilo nebo své zážitky. Co se týče znázornění lidské postavy, již je zde veliká podobnost s člověkem, ale často bývá vynecháván krk. Právě kresbou se dítě procvičuje na vrcholnou grafomotorickou dovednost, na psaní. Dětem bývají předkládána různá grafomotorická cvičení, jako jsou různé spirály, křížky, vlnky apod. (Thorová, 2015)

V předškolním věku je dítě již připravené na náročnější pohyb, v tomto ohledu je dítě již dostatečně zralé. Pohyby jsou rychlejší a jistější. „*Zlepšená motorická koordinace a schopnost naučit se sekvenci pohybů při vykonávání nějaké složitější motorické činnosti umožňuje v tomto věku dětem osvojit si základy některých sportovních aktivit.*“ (Thorová, 2015, str. 386). S tím souvisí i jemná motorika, kterou se v předškolním období dítě učí a procvičuje například stříháním, házením a chytáním míče apod.

Řeč dětí je v předškolním období téměř dokonalá. Děti se stále na něco vyptávají, komunikují a chtějí si často povídat. Dochází k nárůstu slovní zásoby, kdy v předškolním věku dítě ovládá zhruba 5000 slov. (Thorová, 2015)

V předškolním období se děti velmi snadno seznamují s ostatními dětmi. Často také vznikají konflikty a hádky, které nezvládají samostatně vyřešit. „*Občasná agrese, provokace, posmívání a přetahování o hračky jsou normální součástí vývoje dítěte.*“ (Thorová, 2015, s. 390)

Pro děti v tomto období je velmi důležité dodržování určitých norem a pravidel. Rodiče by na to měli dbát. Díky tomu otvírají dětem možnost lépe se adaptovat na okolní prostředí. V předškolním období se vytváří základ pro rozvoj morálky, sebeúcty a svědomí. (Thorová, 2015)

Myšlení v předškolním období dítěte bývá označováno jako předoperační, prelogické, názorné. Thorová (2015) ve své publikaci uvádí, že dítě se učí popisovat předměty a navzájem je mezi sebou porovnávat, dle tvaru, barvy či velikosti.

5.2 Zahájení školní docházky

S nástupem do školy má většina lidí spojené datum 1. září. Většinou se však děti do školy podívají mnohem dříve, ať už se jedná o návštěvu s mateřskou školou, den otevřených dveří, zápis prvňáčků nebo ukázkové hodiny s třídními učiteli v červnu. První moment, kdy škola s budoucím prvňáčkem navazuje bližší kontakt nastává při zápisu do první třídy. Často se můžeme setkat s různým pojetím zápisu. Školy se snaží tento den dětem zpříjemnit, a proto se na zápis můžete dostavit do pohádkové školy či ve škole potkat postavy různé tematiky. Děti se snaží v tento den překonávat veškeré obavy a ukázat vše, co již umí. Vhodné je zapojit do nějakých aktivit na zápisu i rodiče, dítě se ujistí, že je v bezpečí. Podle Kreislové (2008) lze zápis využít i k prezentaci školy, zjištění očekávání rodičů, dále škola může získat informace o rodině a navázat tak spolupráci.

Vstup do školy bývá pro děti velikou zátěží. Nejen, že je způsob práce učitele zcela odlišný, než který děti znají z mateřské školy. Od dětí se navíc očekává, že zvládnou vydržet sedět v lavici 45 minut v kuse a budou se chovat ukázněně. Takové časové vymezení je pro šestileté děti až moc dlouhé. Navíc, když do této doby převládaly hravé činnosti. „*Není divu, že velký počet dětí vykazuje po delší nebo kratší dobu po vstupu do školy různě intenzivní a rozličně projevované známky nepřizpůsobení.*“ (Langmeier, 2006, s. 104). Učitelé v první třídě mohou na dětech často pozorovat nesoustředěnost. Stále si musí s něčím hrát, povídají si, otáčí se, neustále se pohybují na židli apod.

Pozice dítěte v kolektivu bývá do jisté míry ovlivňována úspěchem či neúspěchem dítěte ve škole. Ačkoli to učitel nemusí spatřovat, rodiče mohou doma pozorovat odmítání ranního vstávání, nechuť jít do školy či odmítání domácí přípravy. Langmeier (2006) ve své publikaci uvádí, že by domácí příprava měla trvat přibližně půl hodiny a měla by přicházet po aktivním odpočinku. Rodiče ovšem na základě zajištění dobrého prospěchu dítěte domácí přípravu protahují až na několik hodin. Veškeré problémy, které jsou spojené s přetěžováním prvňáčka mohou být krátkodobé, dokud si dítě na školní proces nezvykne. Může se ovšem vystupňovat i v mnoholetý problém. „*Jestliže dítě na začátku školní docházky nestačí požadovanému tempu výuky, přechází do dalšího období s takovými nedostatky, které mu nedovolují pochopit složitější látku a sledovat obtížnější úkoly.*“ (Langmeier, 2006, s. 105).

Vstup do školy je pro děti obrovskou změnou. Podle Kutálkové (2014) sice děti ve školce dostávaly úkoly, ale nic se nestalo, když se daný úkol nesplnil. Ve škole je to složitější. Během prvního školního týdne se ve většině škol najíždí na školní režim pozvolna. I přesto je na děti velký tlak a je zde velmi důležitý individuální přístup učitele. V tomto ohledu mají učitelé ztíženou práci i vysokým počtem žáků v jedné třídě, ale milým a přátelským přístupem mohou žákům připravit příjemnou cestu na začátku školné docházky. Další těžkou úlohu mají i rodiče, kteří si musí uvědomit, zda chtějí mít doma úspěšné, ale přetížené dítě či dítě, které podává průměrné výkony, ale dokáže projevit zvědavost a hravost.

Shrnutí teoretické části

Cílem teoretické části bylo nastudovat třídní klima, aby čtenář nejprve získal pojem o tom, co třídní klima je a co ho ovlivňuje. Snažila jsem se to propojit i s dalšími poznatky, které jsou podstatné pro mé vypracování a následné čtenářovo pochopení empirické části.

Ze začátku jsem se věnovala definici pojmu třídní klima, které lze najít v publikacích hned v několika verzích. Navázala jsem kapitolou, kde se zabývám činiteli, kteří třídní klima ovlivňují. Za hlavní jsou považováni učitel a žáci. Zabývala jsem se hlavně metodami, které učitel může využívat. Čím více metod učitel využívá, tím více bývá podpořeno pozitivní třídní klima. Těžší úkol mají začínající učitelé, proto jsem se pokusila zmapovat jejich problémy a nástrahy, kterým musí čelit. Pro čtenáře by to mělo být přínosné při vstupu do praxe. S ovlivňováním třídního klima souvisí i vztahy mezi žáky a podílení se žáků na chodu třídy. Na třídním klima se dále aktivně podílí nejen učitelé a žáci, ale také rodiče žáků. Společně pak všichni tvoří školní třídu, ve které je důležitá vzájemná komunikace, způsob hodnocení, kázeň a samotné prostředí třídy. V další kapitole jsem se zaměřila na metody ovlivňování třídního klimatu. Vzhledem k povaze mé diplomové práce jsem se snažila popsat didaktické principy právě OSV. Krátce jsem také popsala typy činností, které se v metodách OSV objevují a já některé z nich ve svém výzkumu využívám. Dále jsem se také krátce zmínila o metodách, kterými lze třídní klima zjišťovat. V neposlední řadě jsem se zaměřila na školní zralost a připravenost žáků před a při vstupu do 1. ročníku. Pro učitele je orientace v této oblasti velmi důležitá pro práci s dětmi.

Z teoretické části vyplývá, že každý žák je jedinečný, stejně tak i skupiny žáků. Přístup učitele by tedy měl být v každém směru individuální. Nelze jednoznačně určit jedinou správnou metodu, která by vedla k pozitivnímu třídnímu klimatu. Dále z teoretické části vyplývá, že pro dítě může být vstup do školy velmi náročný. Zde nastává i velký úkol pro rodiče, kteří by neměli o škole mluvit, jako o něčem negativním. Při pozitivní práci rodičů i učitelů si děti postupně na nové prostředí zvykají a najíždí na nový systém. Opět se musím zmínit o důležitosti individuálního přístupu učitele. Z teoretické části lze také vyčíst, jak je pro začínající učitele důležitá podpora. Je ovšem důležité si uvědomit, že učitelé se během své dlouholeté praxe setkávají neustále s něčím novým, takže by měli zůstat všemu otevření a nebát se jiných věcí.

EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkum provedu na jedné základní škole, konkrétně na Praze 13. Zaměřila jsem se na třídu 1.A, kde jsem pro aktuální školní rok třídní učitelkou. Na této škole působím již třetím rokem, ale první třídu mám poprvé. Před tím jsem se s první třídou a takto starými dětmi setkala pouze na praxích během studia nebo ve volnočasových aktivitách. Stále se tedy považuji za začínajícího učitele, který teprve sbírá své zkušenosti. Věřím, že mi tato práce pomůže k mému dalšímu růstu. Přesto, že jsem se převážně zabývala mou třídou, směřovala má pozornost i na zbylé tři 1. ročníky na této škole.

Již při přípravách na nadcházející školní rok bylo mým hlavním cílem vytvořit přátelský kolektiv dětí, které se do školy těší a nebojí se projevit svůj názor. Aby si zde každý našel své místo a zároveň, aby se nebál přijmout či nabídnout pomoc.

V teoretické části jsem se zaměřila na utváření sociálního klimatu školní třídy a na činitele, kteří ovlivňují třídní klima. Dále jsem nastudovala osobnost žáka v předškolním a začínajícím školním věku, dále také metody OSV a tím jsem získala mnoho podkladů pro samotný výzkum.

V praktické části se zaměřím na mou přípravu před vstupem žáků 1.A do školy a následné akce s dětmi propojené s reflexemi při utváření příjemného třídního klimatu v průběhu 1. pololetí školního roku.

6 Výzkumné metody

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila akční učitelství výzkum a kvalitativní přístup. Podle McNiffa (1988) zahrnuje akční učitelství výzkum plánování, činnost, pozorování, reflexi a nové plánování. (in Nezvalová, 2003). Nezvalová (2003) také uvádí, že akčním výzkumem studujeme reálnou školní situaci.

Empirickou část rozdělují do několika kapitol. V první kapitole se zaměřuji na popis výzkumného vzorku. V této kapitole popisuji školu a třídu, ve které výzkum probíhá a zaměřuji se také na mou přípravu před začátkem školního roku a přípravu třídy, jakožto příjemného prostředí.

V druhé kapitole se zaměřuji na samotný akční výzkum, kde popisuji aktivity s dětmi k utváření příznivého třídního klimatu. Vždy jsem akce plánovala na základě předchozích a námětů na další aktivity jsem čerpala z aktuálního dění ve třídě. Proto vždy v části plánování uvádím pouze důvod volby těchto aktivit a název. Dále u každé aktivity uvádím krátký popis akce a reflexi. *„Akční výzkum studuje reálnou školní situaci. Má charakter spíše cyklických než jednorázových intervencí. každá akce vyhodnocována za účelem plánování dalšího postupu. Zlepšuje kvalitu pedagogické činnosti a dosahované výsledky (Schmuck 1997). Jeho podstatou není metoda, ale aktivita, činnost. (Nezvalová, 2003, s. 300). Podle Nezvalové (2003) vede akční výzkum také k pozorování sebe sama. Právě když reflektujeme vlastní činnost, jsme na nejlepší cestě k dosažení lepších výsledků. Při veškerých akcích jsem využívala aktivit z několika publikací týkajících se osobnostní a sociální výchovy, při kterých jsem využila metody pozorování, diskuze a analýzy žákovských prací. Většinu akcí jsem si nahrávala na diktafon nebo video, abych dosáhla kvalitnějších a přesnějších reflexí. Na závěr této kapitoly se zaměřím na závěrečné zhodnocení sociálního klimatu mé třídy. Připojím k tomu i pohled učitelky anglického jazyka, která jako jediná vstupovala do této třídy. Povedu s ní krátký rozhovor.*

Ve třetí kapitole uvedu tři rozhovory s mými kolegyněmi, kde zjišťuji, co ony dělaly pro to, aby v jejich třídách bylo příjemné třídní klima a také, jak se jim to podařilo.

7 Výzkumný vzorek

7.1 Škola

Výzkum probíhá na státní základní škole na Praze 13. Jedná se o fakultní základní školu. Škola funguje podle školního vzdělávacího programu „*Škola základ celoživotního vzdělávání*“. Na prvním stupni je celkem 20 tříd, na druhém stupni je 10 tříd. První stupeň sčítá téměř 480 žáků, druhý stupeň navštěvuje přibližně 220 žáků. Průměrný počet žáků na jednu třídu je 23. Na školní rok 2019/2020 se do prvních tříd zapsalo 115 prvňáčků, z toho skutečně nastoupilo 98. V tomto školním roce jsou tedy otevřené čtyři první třídy. Ve škole je vysoký počet cizinců. Ze států EU dochází na tuto školu celkem 40 žáků, kdy je nejvíce zastoupené Slovensko. Z ostatních států celkem 196 žáků, kdy je nejvíce zastoupena Ukrajina, Rusko a Vietnam. Na škole také studují žáci, kteří žijí v zahraničí a pouze dojíždějí na přezkoušení z českého jazyka a později i z vlastivědy či dějepisu. Běžně bývá těchto studentů přibližně deset na celé škole. Každým rokem se tyto počty mění. Tyto údaje jsou aktuální k 30.6.2019.

7.2 Žáci, kteří navštěvují danou třídu

Do třídy 1.A dochází v tomto školním roce celkem 24 žáků, z toho 9 dívek a 15 chlapců. Ve třídě se objevují různé národnosti. Ve třídě je 14 žáků české národnosti, 5 žáků ruské národnosti, 2 žáci pocházející z Ukrajiny, 1 žák ze Slovenska, 1 žák z Vietnamu a 1 žák z Kosovské republiky. Celkem tedy do třídy 1.A dochází 10 cizinců. Žáky budu označovat pouze písmeny.

Dále jsem se rozhodla přidat několik krátkých charakteristik žáků, které jsem si vytvořila z pozorování hlavně nejen o přestávkách, ale i v hodinách. Uvedené charakteristiky jsou ze září, tedy ze začátku školního roku. Jedná se o žáky, kteří navštěvují třídu 1.A. Záměrně neuvádím jejich jména. Na těchto charakteristikách bych chtěla ukázat, jak je složení třídy rozmanité.

Žák A

Žákyně, původem z Ruska. Má velice špatnou znalost českého jazyka i přesto, že se v České republice narodila a chodila zde i do mateřské školy. Rodiče doma mluví převážně rusky. Ve třídě si našla kamarádky, se kterými se domluví, také cizince. V hodinách bývá velmi tichá, nenápadná. Určitě si je vědoma jazykové bariéry, takže se sama neodhodlá k většímu mluvenému projevu před celou třídou. Při hodině vidím i obrovskou nejistotu, když se na něco zeptám. Hodně dlouho přemýšlí, co se po ní chce. Nakonec však ve většině případech zadanou práci zdárně dokončí. Snažím se k ní přistupovat tak, abych jí do ničeho nenutila a veškerý její projev byl dobrovolný. Její výsledky jsou v českém jazyce spíše průměrné až lehce podprůměrné. Naopak v matematice je nadprůměrná. O přestávkách se najednou probudí a veselě pobíhá po třídě se svými kamarádkami. Věřím, že se jazyková bariéra brzy odbourá a vše se projeví i na jejím prospívání.

Žák B

Žák, původem z České republiky. Narodil se v Praze, kde chodil i do mateřské školy. Na základní škole, kterou od tohoto školního roku navštěvuje, má i své dvě starší sestry. Jelikož jsou jeho sestry velice nadané, jsou na něj kladeny veliké nároky. Hodně věcí, které se děti v první třídě teprve učí, má již zvládnuté a dává to ostatním najevo. Odmítá pracovat společně s celou třídou, rád pracuje samostatně a v rychlejším tempu. Pokud si práci s dětmi teprve vysvětlujeme on, již práci vykonává. Bývá rád první, neváhá se o své místo poprat nebo pohádat. Pokud se mu z nějakého důvodu práce nevydaří, nese to velice špatně. Často se tyto situace neobejdou bez pláče či vztekání se. Hned první týden tato situace nastala, chlapec si sednul do rohu třídy a začal plakat. V hodinách i o přestávkách je velmi aktivní a upovídaný. Kamarádí se spíše s děvčaty. Je velmi citlivý, všímavý a kontaktní. Na druhou stranu je velmi nepořádný.

Žák C

Žák, původem z Ruska. Má průměrnou znalost českého jazyka. Narodil se sice v České republice, ale rodiče s ním doma mluví spíše rusky. Rodiče v tomto případě žijí odděleně,

takže chlapec často bývá i u prarodičů. Babička, bývalá učitelka ruského jazyka, si chlapce záměrně bere k sobě domů, aby s ním více pracovala. Chlapec na mne od prvního dne působí, že bude mít problém se samostatností, což se projevilo hned v prvním týdnu. Chlapec se sám neuměl převléknout na tělesnou výchovu, ani si zapnout zip na batohu či penálu. Ke všemu potřebuje asistenci. Ovšem, když se mu nějaký spolužák snaží pomoci, odmítne ho. V takovém případě sedí, kouká a čeká, co se bude dít dál. Nebo si vyžádá pomoc ode mě. Kamarádský kontakt navazuje velmi těžko. V hodinách i o přestávkách sedí v klidu na svém místě, nijak se výrazně neprojevuje. V hodinách se občas přihlásí, ale pouze tehdy, kdy si je opravdu jistý svou odpovědí. Jeho výsledky jsou průměrné až nadprůměrné.

Žák D

Žák, původem z České republiky. Stejně jako Žák B se narodil v Praze a chodil zde i do mateřské školy. Je jeden z nejstarších z celé třídy a na jeho chování je to velice znát. Nemá vůbec žádný problém navázat kontakt s jinými dětmi. Ve třídě má však dva kamarády, se kterými se zná už ze školky a pravidelně s nimi jezdí i na dovolené. Když se tito tři chlapci spojí, stojí to vždy za to. Společně vymýšlí různé vylomeniny, kterým se neustále smějí. Je velice aktivní, jak v hodinách, tak i o přestávkách. Jeho výsledky jsou až nadprůměrné, nemá vůbec žádný problém s učivem. Je rád středem pozornosti. Často je za takového třídního šaška, který vypráví vtipy a celá třída se tomu směje. Neustále si něco strká do pusy, tužky, tričko apod. Je velmi roztržitý a neposedný.

7.3 Prostředí třídy

Vzhledem k tomu, že i prostředí ovlivňuje třídní klima, dala jsem si velice záležet s jeho přípravou. Třída se nachází v druhém nadzemním podlaží, v novém pavilónu základní školy. Na chodbě se nachází celkem pět tříd, pod námi pouze čtyři třídy. Na našem patře jsou s námi ještě třídy 1.D, 2.A, 2.B a 3.C. Nachází se zde také malá knihovna a učebna anglického jazyka. Samotná učebna, kterou má třída 1.A jako kmenovou, je poměrně velká. Uspořádání nábytku je kolem stěn, čímž vzniká prostor pro lavice uprostřed místnosti a v zadní části místnosti je prostor i pro hrací kout (plánek viz příloha). Třidu jsem vyzdobila motivy moře

(viz příloha), tak aby děti měly propojení s naší celoroční hrou. Zároveň jsem využila i pohádkových postaviček, aby se ve třídě cítily příjemně. Konkrétní postavičky každý z žáků zná, takže by jim to mělo navozovat pocit, že chodí někam, kde to znají. Využila jsem rybářských sítí, díky kterým také vznikl dojem moře. Ve třídě je pro děti připravená knihovna s obrázkovými i psanými knihami. Najdou tam i deskové a karetní hry, které rozvíjí početní i čtenářské dovednosti. Vedle knihovny je umístěn i koberec, na kterém si budou děti moct hrát nebo číst knihu, případně posedět s kamarády. Budeme mít na koberci polštářky, pro větší pohodlí. Koberec budu využívat i ve výuce. Vedle knihovny děti najdou černé šanony, do kterých si budou zakládat své pracovní listy a další materiály. V další části třídy je malířský koutek, kde děti najdou papíry několika velikostí, pastelky a voskovky. Hned vedle je připraven koutek s kelímky na pití. Z vlastní zkušenosti vím, že se občas nezadaří a pití si zapomenou doma. Pro děti bych chtěla připravit prostředí takové, aby jim zde nic nechybělo. Proto si budou moct přinést svůj vlastní kelímek a v případě potřeby si natočit vodu nebo udělat šťávu. Hned naproti máme tabuli, kde děti najdou kalendář a rozpis služeb. Každý má připravenou kotvu se svým jménem. Služby budeme měnit po týdnech, každé pondělí. Služby budou na mazání tabule, rozdávání sešitů a dalších materiálů, dále bude služba na pořádek, zalévání květin a v neposlední řadě i na kalendář. U mého stolu děti naleznou našeho třídního maskota, kterým je žralok. Pan žralok hlídá truhly s pokladem, aby nám je někdo neukradl. A na závěr jsou na parapetech pro děti připravené boxy, kam si budou moct ukládat učebnice a naleznou zde i prostor pro počítač. Na první den jsem pro děti připravila třídu (viz příloha) s dárkovými předměty. Mezi nimi byl reflexní pytlík na tělesnou výchovu, reflexní pásky, fixy, pastelky, lepidlo apod. Na tabuli jsem na první den připravila obrázek lodě na moři a básničku pro rodiče (viz příloha).

7.4 Celoroční motivační hra

Abych také podnítila zájem žáků o učení, připravila jsem pro ně celoroční motivační hru a jako téma jsem zvolila **moře**. Stejně tak jsem pojala i výzdobu třídy. Pro děti jsem na celý rok připravila plavbu po moři se zastávkami na ostrovech. Na hracím plánu (viz příloha) je deset ostrovů s truhlou, na každý měsíc připadá jedna truhla. Mezi jednotlivými ostrovy jsou kameny, přes které musíme projít tak, že je vybarvíme. Aby to však nebylo příliš

jednoduché, děti musí nejprve nasbírat body, které každý pátek sečteme a podle toho vybarvíme určitý počet kamenů. Vždy když dojdeme na ostrov, bude na děti druhý den čekat překvapení v truhle, kterou hlídá třídní maskot, pan žralok. Nemám předem jasné dané, co by se v truhlách mělo skrývat, pokaždé to bude něco jiného. Jako první poklad v truhle mám pro děti připravené omalovánky, na další otevření truhly plánuji návštěvu divadla, dále třídní besídku nebo školu v přírodě apod. V poslední truhle by měly děti nalézt prázdninový deník, snad stihneme dojít až na konec. Děti body sbírají nejen za úspěchy při výuce, ale také za jiné skutky, jako je pomoc druhému apod.

8 Realizace výzkumu

8.1 První setkání (červen)

Příprava

Bude se jednat o mé první setkání s žáky budoucí 1.A, kde budou přítomní i rodiče. První dojem je velmi důležitý, a proto by se již v tento den měli žáci cítit příjemně. Situaci mi trochu komplikuje to, že se musíme setkat v naší budoucí učebně, která není mnou připravená. Při prvním setkání jsem se rozhodla volit takové aktivity, abych splnila nutné body, na kterých jsem domluvená s kolegyněmi a jsou tedy společné pro všechny první třídy, ale také aby proběhla motivace na nadcházející školní rok, která bude pouze pro 1.A. Ve školním roce nás bude provázet téma moře, konkrétně plavba za pokladem.

První setkání by mělo vypadat asi takto, nejprve si každý najde svou třídu, usadí se a vyčká se na začátek. Poté máme cca 20 minut, kdy se s dětmi můžeme libovolně seznámit či zvolit různé aktivity a poté si je paní vychovatelka z družiny odvede a ukáže jim školu. V tomto čase budu mít možnost mluvit s rodiči a budu jim moct říci potřebné informace k prvnímu týdnu školy. Při čase stráveném s dětmi se nejprve představím. Kdybych měla více času, zeptala bych se na jména dětí, což by bylo určitě vhodné, ale vzhledem k tomu, že máme vyhrazený krátký čas, budu si to muset nechat na září. Připravila jsem si pro děti několik otázek, na které se hned na začátku zeptám:

- Kdo z vás se těší do školy?
- Na co se nejvíce těšíte?

Myslím, že na tyto otázky se je před začátkem školy bude ptát každý, ale cítím povinnost tímto začít. Doufám, že se děti nebudou bát mluvit. Po krátkém nat'uknutí, zda se těší a na co se nejvíce těší přistoupím k těmto otázkám:

- Co mám nakreslené na tabuli?
- Kdo z vás už byl někdy na lodi?
- Kam jste pluli?
- Koho nebo co na lodi můžeme potkat?

Na tabuli si pro žáky nakreslím velikou loď, o které bychom si měli krátce povědět. Otázek se nutně držet nemusím, budu se snažit reagovat na odpovědi dětí. Pokud se ovšem budou bát, budu se jich držet. Pokud by se náhodou stalo, že moc dětí na lodi nebylo, budeme si povídat o tom, zda nějakou loď děti viděly třeba i v televizi nebo zda o nějaké lodi slyšely v pohádce.

Dále bude děti čekat první úkol. Pro děti jsem si připravila pracovní list (viz příloha), kde mají doplnit mořské vlny. Před tím, než začneme psát, bych s dětmi chtěla krátce uvolnit ruce. Je to také z toho důvodu, aby i rodiče viděli, jak bude naše práce od září vypadat. Uvolňování bude vypadat asi takto:

1. „Zamáváme na maminku nebo na tatínka.“ (Děti zamávají na své rodiče.)
2. „Zamáváme na paní učitelku.“ (Děti zamávají na mě.)
3. „Teď, když se blíží prázdniny, bývá často velké teplo. Zkusíme to zchladit nějakým deštěm?“ (Děti ťukají prsty o stůl, tím vytváří podobný zvuk dopadajícím dešťovým kapkám.)

Po uvolnění prstů si s dětmi vyzkoušíme, jak se správně drží tužka. Tužku nejprve chytíme ukazováčkem a palcem, následně si tužku podepřeme prostředníčkem. Vše budu dětem názorně ukazovat. Větší důraz na správné držení tužky budu dbát od září, nyní jen takové natučenutí, aby i rodiče věděli, jak se správně drží tužka. Ještě dětem zkontroluji, jak sedí a budou se moct dát do práce.

Pokud bude někdo s vlnami hotový, je na pracovním listu i omalovánka velryby. Chtěla jsem i něco pro rychlíky, aby se po chvíli některé děti nezačaly nudit.

Na závěr mám pro děti připravenou hádanku. „UŽ VÍTE, CO NÁS BUDE V 1. TŘÍDĚ DOPROVÁZET“? Doufám, že podle obrázku na tabuli a také podle toho, co budeme na prvním setkání dělat, někoho napadne naše téma na budoucí školní rok.

Akce

Nastal den D, konkrétně 13.6. Děti postupně přichází s rodiči do tříd podle jmenného seznamu. Já stojím s kolegyní na chodbě a v případě potřeby pomáhám nově příchozím najít správnou třídu. Je 15:55 a třída se začíná plnit, za chvíli to vypukne. V 16:00 vstupuji do třídy a představuji se. Předě mnou sedí asi 20 dětí a za nimi stojí ještě víc rodičů, nejen

maminky a tatínkové, ale také babičky a dědečkové. Vysvětlím, jak naše setkání bude probíhat a začnu se děti ptát. Děti se usmívají a hned na první mé otázky vesele odpovídají. Vůbec nikoho nemusím upozorňovat, aby se děti nepřekřikovaly, všichni se hlásí a čekají na vyvolání. Po zjištění, že se do školy těší, nejvíce na cvičení a počítání, přistupuji k dalším otázkám. Všechny děti samozřejmě poznaly, že mám na tabuli nakreslenou loď. Hodně dětí odpovídá nebo přikyvuje, že už na lodi byly. Někdo se plavil po Vltavě, někteří po moři na dovolené. Při otázce, koho nebo co můžeme na lodi potkat mi děti odpověděly například kotvu, záchranný kruh, záchranný člun, ale také jeden chlapec odpověděl, že na lodi můžeme potkat pana kapitána. Moc jsem děti pochválila, jak jsou šikovné a dokázaly vymyslet tolik věcí. Trošku jsme se u diskuze zdržely, protože jsem chtěla dát prostor každému. O chvíli později jsme mohla přestoupit k dalšímu úkolu. Rozdala jsem pracovní listy s vlnami a děti začaly s uvolňováním rukou a prstů. Všimla jsem si, že dva chlapci v přední lavici již začali pracovní list vyplňovat. Upozornila jsem je, že je skvělé, jak vědí, co mají na papír tvořit, ale je velice důležité si před psaním ruce uvolnit. Odložili tužku a přidali se k nám. Při mávání na rodiče se děti trochu zarazily, ale někteří rodiče jim zamávali zpět. Při mávání na mě se trochu styděly, přece jen se vidíme poprvé, ale zamávaly mi. Děti se při napodobování zvuků deště hlasitě smály, bylo vidět, že je to baví. A mohlo se začít pracovat. Nyní děti v tichosti pracují a já procházím třídou, v případě, že někdo bude potřebovat pomoc. Děti mají poměrně dost brzy hotovo a většina z nich vybarvuje omalovánku velryby. Právě přichází paní vychovatelka a já se děti ptám, na poslední otázku. V poslední chvíli jedna holčička vykřikuje: „Budeme na lodi!“. Paráda! Na závěr všechny chválím, loučím se s nimi a děti se vydávají s paní vychovatelkou na průzkumnou procházku po škole.

Reflexe

Myslím si, že se první setkání vydařilo. Děti odcházely s úsměvem na tváři, a to pro mě bylo důležité. Když si pro ně přišla paní vychovatelka, nechtěly odejít. Tím jsem splnila svůj cíl, tedy motivovat děti, aby se těšily na září. Rodiče je museli popohánět, aby se stihla i informativní schůzka pro rodiče. Většina dětí byla v průběhu celého setkání aktivní, hlásily se a komunikovaly se mnou bez zábran. Řekla bych, že za tento daný čas promluvil téměř každý, i když jsem diskuzi neplánovaně prodloužila. I přesto, že se na začátku někteří

styděly, probíhalo vše v přátelské atmosféře. Na mé připravené otázky bez problémů odpovídaly, nemusela jsem přistoupit k žádným obměnám nebo alternativním otázkám. Když si děti měly uvolňovat prsty, začali dva chlapečci vypracovávat pracovní list, aniž by s námi uvolňovali prsty a věděli pořádně, co mají dělat. Upozornila jsem je na to a následně se přidali k nám. Nebylo na tom nic špatného, projevila se jejich chuť pracovat, určitě sami pochopili, že se svojí rychlostí málem připravili o vtipný uvolňovací cvik, tedy nácvik deště. Konkrétně tihle dva nám dešť předváděli nejhlasitěji. Vypracování listu jim netrvalo moc dlouho, některé děti se začaly zvedat, aby mohly svou práci ukázat rodičům. V té chvíli přišla paní vychovatelka, aby se mohly jít projít po škole. I když už to bylo v závěru takové chaotické, děti běžaly za rodiči, paní vychovatelka se představovala rodičům a postupně si brala děti, moc mě potěšilo, že jedna holčička odpověděla na poslední otázku. Spíše to zakřičela na celou třídu. Moc jsem jí poděkovala. Veškeré práce si děti chtěly odnést domů. Myslím si, že se budou na další setkání těšit.

Ze svého pohledu začínajícího učitele, za kterého se stále považuji, si myslím, že se mi povedlo naplnit svůj cíl. Z prvního setkání jsem odcházela velice spokojená. Při plánování jsem volila takové aktivity, abych splnila své povinnosti, ale zároveň motivovala děti k nástupu do školy, aby naše setkání nebylo pouze formální. K tomu jsem využila tématu moře, které nás bude provázet celý školní rok. Bylo pro mě velice náročné postavit se najednou před budoucí prvňáčky a jejich rodiny. Chtěla jsem zanechat pozitivní dojem nejen z nové paní učitelky, ale také ze školního prostředí. Hlídala jsem si, abych mluvila nahlas a spisovnou češtinou. Dodržovala jsem oční kontakt a procházela jsem se po celé třídě, aby každý měl možnost bližšího kontaktu s paní učitelkou. Snažila jsem se být přátelská a usměvavá, což se mi dařilo. Děti mi to oplácely úsměvem od ucha k uchu. Už teď se nemohu dočkat příprav, které mě přes léto čekají, ale také dalšího setkání s dětmi.

8.2 Poznáváme se

Plánování

Ve všech publikacích, ze kterých jsem měla možnost čerpat, jsou nejprve uvedené tzv. „ledolamky“ neboli seznamovací hry. Již první týden jsem s dětmi začala pracovat na

poznávání jeden druhého. Některé děti se již znají ze školky, konkrétně 10 dětí se již někdy předtím potkalo, 14 dětí se vidělo až zde ve škole. Budu volit aktivity, při kterých se můžeme rychleji poznat a seznámit.

Akce

Od druhého školního dne s dětmi každé ráno usedám do kruhu na koberec, abychom se jeden druhému představily. Každé ráno probíhá ve stejném duchu, tedy každý pozdraví celou třídu, řekne své jméno a přivítá svého spolužáka po pravé straně podáním ruky. Vždy začínám já a poté se vystřídají všechny děti. **Pozdrav** vypadá takto: „*Dobré ráno, jmenuji se Denisa a jsem ráda, že tě vidím Aničko.*“. Ve středu, prvního školního týdne, jsem se setkala se situací, kdy se děti samy začínají upozorňovat a napovídat si jména spolužáků. V druhém školním týdnu děti jména téměř umí, až na malé výpadky.

Reflexe

Ze začátku nám tento ranní rituál trval téměř půl hodiny, jelikož se děti styděly a jména si moc nepamatovaly. Již v pátek, prvního školního týdne, děti ranní pozdravy zvládly za 5 minut a mohlo se v seznamování pokračovat dál. Mým cílem bylo zabránit tomu, aby na sebe děti pokřikovaly způsoby: „hele ty“, „ty, v tom modrém“ apod., jako tomu bylo doposud. Vždy jsem se děti snažila upozornit, že máme každý své jméno a bylo by každému příjemnější se jmény oslovovat. Děti cizí národnosti měly veliký problém naučit se česká jména a zapamatovat si je. V ranním kruhu si tyto děti začaly sedat vedle sebe, jelikož jim tato jména nedělala problém. Občas jsem tedy nechala děti sedět tak, jak si samy zvolily, ale někdy se musely posadit podle určitých pravidel. Jedním takovým pravidlem bylo vystřídat se holka, kluk, holka, kluk. I když nám to nevycházelo přesně, jelikož je ve třídě více chlapců, děti se zamíchaly a seděly úplně jinak. Dalším pravidlem bylo sednout si vedle někoho, s kým jsem nechodil/a do školky. Toto pravidlo se jim ze začátku moc nelíbilo, protože musely vystoupit ze své komfortní zóny. Nakonec bylo vždy vše v pořádku a ranní pozdravy proběhly bez problémů. Hodně jsme se u toho nasmály, protože když někdo nevěděl jméno, začal si vymýšlet úplně nové. Když si jednou jeden chlapec vymyslel, že vedle něj sedí Milan, kterého ve třídě vůbec nemáme, řekl: „*To je totiž můj neviditelný kamarád.*“. Ostatní děti se toho ihned chytly a v 1.A se tak objevil nový žák Milan. Myslím

si, že můj cíl byl splněn a ranní pozdravy splnily svou funkci. V třetím školním týdnu se děti již perfektně oslovovaly správnými jmény, včetně dětí cizí národnosti.

Plánování

Ranní pozdravy doplním i dalšími aktivitami. Jednou takovou je aktivita **Stejný a stejný** (Portmann, 2018, s. 71). Aktivitu budu zařazovat opakovaně během prvních tří školních týdnů, namátkově. Budu to využívat hlavně tehdy, kdy se děti již budou přestávat soustředit a bude potřeba se trochu protáhnout.

Akce

Děti chodí po třídě a já vždy řeknu nějaké kritérium, podle které se musí najít a spojit se do skupinek. Využívám hned několik kritérií, jako je stejná barva očí, stejná barva vlasů, stejné křestní jméno apod. Děti se vždy hrozně soustředí a po vyslovení kritéria začínají pištět a rychle hledat své spojence.

Reflexe

Cílem této aktivity pro mě bylo nejen, aby se děti trochu hýbaly, ale hlavně to, aby se mezi sebou více poznaly a uvědomily si, co mají společného. Děti vždy rychle našly ty spolužáky, které měly. Nedokázala jsem vždy najít taková kritéria, aby se každý dokázal zařadit, takže se občas stávalo, že někdo zůstal neobsazen. Nikdy to ovšem nebyl pouze jeden žák, takže se tím vytvořila nová skupina. Děti jsem se vždy na závěr zeptala, které kritérium pro ně bylo jednoduché, a které naopak složité. Mezi jednoduchá děti zařadily stejná barva očí, stejná barva vlasů, stejné barva trička. Pravděpodobně proto, že jsou tyto věci snadno viditelné. Mezi složitá děti zařadily slučování podle stejných jmen, podle stejného prvního písmene ve jméně, nejoblíbenější jídlo či školní předmět. Jednalo se totiž o věci, které musely nejprve zjistit, takže slučování do skupin trvalo znatelně déle. Jelikož se vždy podařilo skupiny vytvořit, považuji můj cíl za splněný.

Plánování

Další aktivita je **Bedlivě se dívej** (Portmann, 2018, s. 74). Tato aktivita navazuje na předchozí, s dětmi jsem ji absolvuji hned další den. Chci podpořit seznamování a zájem o své spolužáky.

Akce

Jedno z dětí jde vždy za dveře a ostatní mají za úkol popsat svého spolužáka. Nejprve za dveře posílám jednoho chlapce, který ve třídě obvykle vystupuje velmi aktivně a sebejistě. Většina dětí s ním každý den aktivně komunikuje, proto by to pro ně mělo být snadné. Děti v prvním kole uhodly veškeré věci (šedé džíny, na zadní kapse kalhot je vlajka, hnědé oči, černé tričko, na tričku je Batman, tmavě modré boty, hnědé vlasy). Při prvním kole se děti rychle dívaly, co má dotyčný na sobě, takže v druhém kole nechám všem zavřít oči a tajně pošlu někoho za dveře. První úkol tedy bude, zjistit, kdo ze třídy odešel. Na druhý pokus se děti trefují a mohou začít popisovat. Nejprve řekly žáka, který v daný den chybí. Nyní to již není tak jednoduché. Správně uhodly, že má chlapec na sobě džíny, šedé tričko, na tričku má kočku s 3D brýlemi a popcornem a šedé boty. Když se však děti snaží uhodnout jaké má chlapec vlasy, už to pro ně není tak jednoduché. Každý říká něco jiného, padají návrhy, že má „holé vlasy“, „šedé vlasy“, „světlé vlasy“. Ve chvíli, kdy děti říkají své návrhy mi jedna holčička povídá: „*To je těžké, musela jsem mít zavřené oči!*“. V dalším kole jsem se rozhodla nechat dětem oči otevřené, ale posílám za dveře rovnou tři žáky. To se také ihned projevuje na návrzích dětí. Sice měly otevřené oči, ale nemohly stihnout si prohlédnout všechny, takže padalo málo návrhů. Děti musí více vzpomínat. U každého dítěte, které bylo za dveřmi děti navrhly tři věci, které ovšem uhodly správně.

Reflexe

Vždy jsem si vše zapisovala a následně jsme kontrolovali, co se dětem podařilo zapamatovat a uhodnout. Děti se držely spíše vnějšího popisování, přisuzuji to spíše tomu, že se teprve poznávají. Tuto aktivitu jsem s dětmi zkoušela ještě párkrát, ovšem ani doplňujícími otázkami typu: „*Napadá vás něco jiného, než jaké mají oblečení?*“, „*Jak se třeba chovají?*“ apod., se děti neodpoutaly od vnějšího popisu. Myslím si, že na prvňáčky je to náročné, ale jsem ráda, že si to vyzkoušely.

Plánování

Další aktivita, kterou s dětmi budu dělat, je zaměřena na vzájemné poznání jeden druhého, jmenuje se **Čí je to?** (Portmann, 2018, s. 75). Zařadím ji hlavně z toho důvodu, abych se mohla ujistit, zda předchozí aktivity děti podnítily k poznávání jeden druhého a zda se o sebe zajímají. Při této aktivitě každý odloží do kruhu nějakou svou věc tak, aby to ostatní děti neviděly a poté celá skupina hádá, čí to je.

Akce

Děti sedí v lavici se zavřenýma očima. Já vždy každého potichu oslovím, aby šel dát něco svého na koberec. Poté si všichni sedáme na koberec do kruhu, a začínáme odhalovat komu dané věci patří. V kruhu se objevují věci, které jsou pro děti náročné určit, jelikož je má ve třídě většina dětí. Jsou to tužky, gumy, ořezávátka, pastelky a košík, který mají děti obvykle v lavici. Oproti tomu jsou v kruhu také věci, které jsou pro děti velice snadné a velmi rychle objevují majitele. Například penál, jelikož ve třídě má každý jiný. Dále to je žákovská knížka a sešit na matematiku, kde jsou napsaná jména a obrázkové značky dětí, které si již pamatují. Snadné je uhodnout i mikinu, boty na tělocvik, svačínový box a plyšového medvídka. Děti si velmi dobře pamatují, komu tyto konkrétní věci patří, protože je u sebe jejich spolužáci mívají často.

Reflexe

Na závěr této aktivity jsem se dětí zeptala, zda pro ně bylo určení věcí obtížné. Všechny děti se shodly, že to náročné nebylo. Jedna holčička řekla: „*To byla hračka!*“. Pravda byla ovšem trochu jiná, některé věci děti poznaly ihned, jiné jim trvaly delší dobu. Vzhledem k tomu, že vše nakonec zvládly uhodnout, považovaly to celkově za snadný úkol. Používaly jsme při řešení vylučovací metodu.

Plánování

Závěrečnou aktivitou při seznamování zvolím aktivitu **Být dobrým kamarádem** (Portmann, 2018, s. 78). Mým cílem v prvních dnech školy je se nejen poznat, ale také vytvořit si nové kamarády.

Akce

Je třetí školní týden a já si s dětmi sedám do kroužku a ptám se jich na několik otázek. Prozatím si každý má odpovědět sám pro sebe v hlavě. První otázka zní: „*Máte někdo nějakého kamaráda?*“. Chvilku dávám dětem na rozmyšlenou. Ve chvíli, kdy všichni mají svou odpověď, ptám se na další otázku: „*Jsi ty pro někoho dobrým kamarádem nebo dobrou kamarádkou?*“. Následně si děti mají představit, co by se stalo, kdyby takového kamaráda nebo kamarádku neměly. Jeden chlapec mi v tu chvíli říká: „*Mně by bylo dobře.*“. Trochu mě tato odpověď zaráží, takže se raději ještě jednou ujišťuji, zda tomu tak opravdu je. Další holčička mi povídá: „*Já vím, já bych si našla jiného kamaráda.*“. Pokládám tedy doplňující otázku: „*Děti, představte si, že by právě žádný jiný kamarád nebyl. Jak byste se cítily?*“. Většina dětí jednohlasně odpovídá, že by jim bylo špatně. Holčička, která předtím odpovídala, že by si našla jiného kamaráda tuto odpověď většiny dětí doplňuje: „*Já bych byla smutná.*“. Chlapec, který odpovídal, že by mu bylo dobře také ještě něco doplňuje: „*Já bych nebyl smutný, protože já mám bratra a s ním bych si hrál.*“. Následně i další děti říkají, že by si hrály se sourozenci. Na otázku, zda děti své sourozence považují za své kamarády mi více jak polovina odpověděla kladně, zbytek se nad tím zamýšlel. Snažím se děti přesvědčit, že ne vždy se nám naši sourozenci nebo rodina mohou věnovat. Takže jsme společně usoudily, že je pro nás důležité, abychom měly kamaráda nebo kamarádku. Dále se ptám dětí, jaký by měl být jejich dobrý kamarád, co by měl umět a jak by se měl chovat. Podle dětí by měl být náš dobrý kamarád hodný, slušný, měl by si s námi hrát. Dále by mu na nás mělo záležet a neměl by nás zlobit a pošťuchovat. Rozhodně by měl být legrační a za zajímavé odpovědi považuji, že by neměl kouřit a měl by hodně sportovat. Následně se děti ptám, co oni dělají proto, aby byly dobrými kamarády a kamarádkami. Odpovědi jsou podobné, jako když jsem se zeptala, co je pro ně u kamaráda důležité a všichni s odpověďmi souhlasí. Ke svému kamarádovi jsou milí, nezlobí ho, hrají si s ním, chodí s ním na procházky, chodí spolu do školy. Tyto odpovědi se daly očekávat, je to podobné jako u předchozí otázky, přesto jedna dívka říká: „*Protože si půjčujeme věci a dáváme dárky.*“. Některé děti to trošku zarazilo, ale nikdo to nekomentoval. Na závěr se dětí ptám, zda mají ve třídě kamaráda a proč jsou právě tyto děti pro ně kamarády. Ve třídě je z 24 dětí 7 cizinců. Jedna holčička mi říká, že jsou kamarádi, jelikož mluví stejným jazykem. Další odpovědi se týkají školy, přisuzují to tedy tomu, že se bavíme o kamarádech ve třídě. Děti odpovídají, že

jsou kamarádi, protože jejich kamarád krásně čte, dobře počítá a není hloupý. Na závěr naší diskuze jeden chlapec říká: „*Já se třeba kamarádím s každým tady, protože si spolu hrajeme a vyvádíme spolu.*“. Touto odpovědí celou diskuzi uzavírám, protože děti jeden přes druhého začínají křičet: „*Já taky!*“.

Reflexe

Vždy jsem se ujišťovala, zda děti rozumí otázce a zda již mají svou odpověď. Pokaždé jsem odpovědi dětí zopakovala, aby to každému ještě jednou zaznělo v uších, aby si to děti pořádně uvědomily. Některé odpovědi byly pro mě zarážející, ale snažila jsem se děti pochopit a dalšími otázkami je podnítit k přemýšlení nad svou odpovědí. Považuji za úspěch, že v třetím týdnu školy si každý ve třídě našel svého kamaráda. Tím větší je to úspěch, když se za kamarády považují všichni.

8.3 Pravidla

Již v teoretické části zmiňuji důležitost pravidel ve skupině, převážně tedy ve třídě. Ihned tedy po seznámení jsem se zaměřila na určení pravidel naší třídy.

Plánování

Po seznámení budu volit určení pravidel v naší třídě. Budu se tomu věnovat první týden v říjnu. Již v teoretické části jsem se zmiňovala o tom, jak jsou pravidla pro skupinu důležitá. Podílet by se na jejich vytvoření měl nejen učitel, ale i samotní žáci. Stejně tak i na jejich dodržování. Pro začátek volím aktivitu **Výpadek proudu** (Lisá a kol., 2010, s. 90).

Akce

S dětmi stojíme v kroužku a držíme se za ruce. Vždy jeden z žáků odchází za dveře. V tu chvíli určím, kdo je zdrojem energie, v našem případě tomu říkáme začátek. Od zdroje se vždy začne stisknutím ruky posílat energie po kruhu. Úkolem toho, který byl původně za dveřmi, je následně odhalit zdroj energie. Náповědou pak může být i žárovka. Žárovku jsme si s dětmi určily tak, že když k ní dojde energie vyskočí, jako by se rozsvítila.

Reflexe

Role učitele je při této aktivitě důležitá. Pokud děti dodržují pravidla, je pouze na něm pravidla hry narušit tak, aby si toho děti všimly. Tuto hru jsme hrály celkem třikrát. V prvním kole jsme měly pouze zdroj energie a jednu žárovku. V druhém kole jsme měly zdroj a dvě žárovky. V posledním kole jsme měly zdroj a 5 žárovek. Pokaždé jsem musela pravidla narušit tím způsobem, že jsem vysílala falešné energie. Při třetím kole si toho zdroj energie všiml, jelikož bylo mnoho žárovek a ta vedle mě v jednom kuse skákala. Chlapec, který byl v tu chvíli zdroj, se najednou zastavil pohledem na mě a řekl: „*Paní učitelko, vy podvádíte!*“. V tu chvíli se na mě všechny děti podívaly a jednohlasně zaznělo: „*Paní učitelko!*“. Slíbila jsem tedy, že už to dělat nebudu. Řekla jsem dětem, že pouze testuji jejich pozornost. I v posledním kole byl zdroj úspěšně odhalen. V závěrečné reflexi jsem se děti zeptala, jak je hra bavila. Všechny děti s nadšením přikyvovaly a ptaly se mě, kdy si jí zahrajeme znovu. Následně jsem se zeptala, jak se cítily, když zjistily, že jsem podváděla a tím hru narušila. Jedna dívka mi odpověděla: „*To takhle nejde. Musíme dodržovat pravidla, jinak to není fér. Každá hra má pravidla.*“. A měla pravdu, ostatní děti se k ní přidávaly, takže mi nezbývalo nic jiného než souhlasit. Můj cíl, uvědomit si důležitost pravidel, byl splněn.

Plánování

Další aktivitou, kterou budu dělat, na vytvoření pravidel v naší třídě jsou **Dopravní značky** (Lisá a kol., 2010, s. 92). Tuto aktivitu propojím s výukou dopravních značek v prvouce.

Akce

Nejprve si povídáme, kde značky můžeme potkat a proč se jim říká dopravní, dále na jaké druhy dopravních značky dělíme a co znamenají. S dětmi jsme si řekly, že existují značky zákazové, které něco zakazují. Dále to jsou značky příkazové, které něco příkazují. A také značky výstražné, které nás na něco upozorňují. Po diskuzi nad těmito značkami, se děti ptám, proč je dobré tyto dopravní značky mít podél silnic. Jeden chlapec se hned hlásí a povídá: „*Abysme nenabourali!*“. Další se hned přidává: „*Jo a taky abysme, aby nás nikdo nesrazil na přechodě!*“. Musím s nimi souhlasit a společně soudíme, že máme dopravní značky proto, aby se nikomu nic nestalo. Pravidla na silnici jsou důležitá, proto se děti ptám,

jestli i jinde musíme dodržovat nějaká pravidla. Mezi odpověďmi je domov, děti se svěřují, že mají doma s rodiči nějaká pravidla. Například, že u večere nekoukají na televizi apod. Dále hodně dětí odpovídá, že ještě znají pravidla různých her, například u Člověče, nezlob se. Ptám se tedy dětí, jestli by bylo správné, aby i u nás ve třídě byla nějaká pravidla. Jedna holčička mi odpovídá: „*Ano, už nějaké máme.*“.

Reflexe

Je pravda, že již od začátku jsme se s dětmi na pár pravidlech domluvily, protože by nás třeba mohla bolet hlava, kdyby mluvil jeden přes druhého. Zatím jsme je však měly jen v mluvené podobě, nikoli napsané nebo nakreslené na papíru. Chtěla jsem pravidla třídy vždy vyvozovat v průběhu prvních týdnů školy, podle aktuální situace ve třídě. Měla jsem již vytvořené obrázky se základními pravidly, ale ty jsem použila pouze v případě, že daná situace nastala a já to mohla dětem na obrázku ukázat. Tentokrát jsme si však sedly a děti zkoušely vymyslet dopravní značky s pravidly ve třídě. Většina dětí se zaměřila na značky zákazové (viz příloha). Myslím si, že je to z toho důvodu, že jsem o těchto značkách mluvila hned ze začátku. Dalším důvodem může být i to, že jsem dětem ukazovala pět dopravních značek, z toho 3 byly zákazové. Také to přisuzuji tomu, že děti neustále slyší ne, nesmíš, tohle nedělej apod., nejeden od rodičů, ale i ve škole. Neustále se snažíme děti před něčím chránit, proto jim zakážeme běhat po chodbách, aby se něco nestalo apod. Pouze jedna značka byla modré barvy, kdy se jedná o značku příkazovou (viz příloha). Mým cílem bylo uvědomit si důležitost pravidel a připravit tak prostor pro vyvození pravidel v naší třídě. Myslím si, že jsem cíl naplnila.

Plánování

Následně se zaměřím na samotné vyvození pravidel v naší třídě. Jsme ve třídě již třetí měsíc a zatím jsme si o pravidlech jen povídaly, a to v případě, že si to situace vyžadovala. Nyní si je konečně shrneme a vytvoříme třídní slib.

Akce

Na děti hned ráno čeká náš třídní maskot na koberci a vedle něj truhla. Obvykle nám truhlu hlídá u mého stolu, ale dnes tomu bylo jinak. V truhle je schovaný dopis: „*Milé děti, do*

školy chodíme už nějakou dobu, ale stále jsme se pořádně nedomluvíly, jak se máme ve škole chovat. Dnes si zkusíme určit pravidla, aby se nám lépe plulo pro poklady a otiskem svého prstu si slíbíme, že je budeme dodržovat. Jste pro? Váš kamarád, Žralok!“. Jen co jsem dopis dočetla, hned byly ruce nahoře. Chválím děti, že na mě nepokřikují a ptám se jich, jaké první pravidlo by pro nás mělo být důležité. Tím, že jsem upozornila na to, že se děti hlásí, jsme si mohly ihned první pravidlo odsouhlasit. První pravidlo zní „*HLÁSÍME SE*“. Dalším pravidlem, na kterém jsme se shodly je pravidlo „*POZDRAVÍME*“. S dětmi jsme se již v první školních dnech učily, že každého dospělého na chodbě slušně pozdravíme. Zdravíme i jeden druhého ve třídě a také, když někdo přijde v hodině do třídy. V tento den se na nás zrovna byla podívat jedna paní učitelka, takže jim to uvízlo v paměti. Zkousím se vrátit k prvnímu pravidlu, aby se děti zamyslely nad tím, jestli lze k prvnímu pravidlu ještě něco přidat. Děti chvilku přemýšlely, ale věděla jsem, že na to přijdou. Zopakovala jsem jim, že když už se tedy někdo přihlásí, říká si tím o slovo. Hned jedna holčička zvedá ruku a říká nám třetí pravidlo: „*MLUVÍ JEN JEDEN*“. Dále se děti ptám, na co je stále upozorňuji o přestávkách. Někteří mluví o běhání po chodbách nebo ve třídě, ale nakonec se shodujeme na tom, že to patří k tomu, že na sebe dáváme pozor, a proto nemusíme mít speciální pravidlo. Dalším pravidlem, které do naší třídy určitě patří, je „*SVAČÍME V LAVICI*“. Dětem se toto stále nedaří dodržovat, dá se říct, že o tom mluvíme každý den. Děti si o přestávkách chtějí sdělovat zážitky, takže jsme si toto pravidlo ještě doplnily tím, že není nutné sedět ve své vlastní lavici, ale zkrátka si k tomu jídlu sednou a v klidu se nasvačit. Další dvě pravidla „*NASLOUCHÁME SI*“ a „*POMÁHÁME SI*“ jsme společně objevily v prvních dnech školy, během výuky. Pojmenovat je tímto způsobem jsem dětem pomohla já, ovšem na význam těchto pravidel si děti již přišly samy. Když už se totiž někdo přihlásí, řekne si o slovo, je důležité ho poslouchat. I nám by bylo nepříjemné, kdyby nás nikdo neposlouchal, nevěděl, co říkáme a s čím se svěřujeme. Jak řekl jeden chlapeček: „*Může nám třeba říkat, že mu někdo ubližuje a my bychom to třeba neslyšeli, tak by mu to bylo líto, byl by smutný.*“ S tím souvisí i to druhé pravidlo, pokud někdo potřebuje nebo to vypadá, že by mohl potřebovat pomoci, jsme tu jeden pro druhého. Předposlední pravidlo, které si s dětmi dnes odsouhlasíme, je „*UKLÍZÍME SI*“. Poslední pravidlo „*POPROSÍME A PODĚKUJEME*“ naštěstí nemusím dětem vůbec připomínat. Na závěr si otiskem prstu slibujeme dodržování pravidel (viz. příloha).

Reflexe

Podle Kreislové (2009) je nutné, aby se pravidla s prvňáčky vyvozovala jinak než ve vyšších ročnících. Doporučuje pomoc maskota, kterým je v naší třídě žralok. Obrázky pravidel (viz příloha) jsem měla již předpřipravené na základě rad od kolegyň. Již několikrát jsem je v různých situacích použila. Během výuky vedu děti k tomu, aby si navzájem pomohly. Myslím si, že pomoc druhému, se nám velice daří. Děti velmi ochotně pomáhají nejen svým kamarádům, ale i mně. Mnozí odborníci ve svých publikacích uvádí, že prostředí, ve kterém skupina je, se také podílí na tvorbě pozitivního klimatu. Tedy považuji za důležité, aby se všichni žáci v naší třídě cítili příjemně a s tím souvisí i úklid naší třídy. U odsouhlasení posledního pravidla musím dodat, že děti jsou v tomto směru bezproblémové, a i mezi sebou si dokáží, například za půjčené nebo darované věci, poděkovat. Velmi pěkná situace nastala, kdy si jeden žák zapomněl svačinu doma. Dvě další děti se vzdaly části své svačiny a daly je svému spolužákovi. Ten jim samozřejmě hezky poděkoval a druhý den jim přinesl na oplátku také něco dobrého. Od té doby se z toho stala taková rutina, děti si často vyměňují svačiny, podle toho, na co mají chuť.

8.4 Spolupracujeme

Nejen Valenta (2013) často hovoří o spolupráci jedinců. Díky osobnostní a sociální výchově v žácích spolupráci rozvíjíme. Pro mě je tento bod také velmi důležitý a s dětmi jsme na tom pracovaly.

Plánování

Vzhledem k tomu, že se již poměrně děti znají a pravidla pro příjemné soužití jsme si také určily, můžeme se vrhnout na rozvíjení spolupráce. Na spolupráci s dětmi začnu pracovat na začátku listopadu, po podzimních prázdninách. Aktivitu, které s dětmi vyzkouším, běžně zařadím do hodin českého jazyka, tělesné výchovy a výtvarné výchovy. První aktivita se jmenuje **Abeceda** (Lisá, 2010, s. 36). Vzhledem k tomu, že se s dětmi učíme číst genetickou metodou, učíme se nejprve velká tiskací písmena.

Akce

Tato aktivita je založena právě na spolupráci dvojic či trojic a jejich úkolem je ze svých těl zobrazit nějaké písmeno. Ostatní děti následně hádají, o jaké písmeno se jedná. Úkolem třídy bylo odhalit písmena A, B, E, H, K, L, M, N, P, R, T, Y. Při závěrečné diskuzi se dětí ptám, jestli pro ně bylo obtížné na tomto pracovat nebo naopak s někým pracovat. Trochu jsem doufala, že nastal nějaký problém právě ve spolupráci, abychom si to mohly s dětmi více vysvětlit. Je tedy pravda, že v prvním kole mi některé děti přiznaly, že ten nechtěl dělat tohle a ten zas tohle, tak se trochu pohádaly, ale jedna holčička mi řekla: „*My jsme to nakonec vyřešili a domluvili jsme se na tom, že já budu dělat tuhle čáru a ona tuhle čáru.*“, za což jsem moc ráda. Zdůrazňuji dětem, že ne vždycky se setkají při práci s někým, kdo je jejich kamarád, ale i přesto by měly umět s ním tu práci úspěšně dokončit. Poprvé před nimi používám slovo spolupráce. Děti se vším souhlasí a přichází druhé kolo. V druhém kole, podle závěrečné diskuze, již žádný problém nenastal. Děti perfektně spolupracovaly a výsledky jejich práce byly také skvělé (viz příloha). Jeden chlapeček mi na konci řekl, že: „*To byla super hra, budeme ji hrát ještě někdy jindy?*“, což učiteli vždy vykouzlí úsměv na tváři.

Reflexe

Děti se nejprve styděly, možná to bylo i ze začátku tím, že úplně nepochopily, jak mají dané písmenko zobrazit. Jedna trojice chtěla využít i jiné pomůcky. Musela jsem tedy ještě dodatečně říct, že se nic dalšího používat nesmí. Bylo to dáno i tím, že jsme ještě před tím tuto aktivitu nedělaly, takže jsme to nejprve jednou vyzkoušely na nečisto a poté už děti věděly, jak na to. Jako začínající učitelka se s těmito situacemi občas setkávám, právě v první třídě je těchto situací více. Vše ještě беру automaticky, ovšem pro takto malé děti je to obtížné a hlavně nové. Jejich příprava netrvala dlouho. Podle knihy, ze které jsem aktivitu čerpala, je vhodné dát dětem na přípravu 5 minut. Děti to však měly mnohem rychleji. Děti se úkolu zhostily naprosto skvěle. Myslím si, že můj cíl, aby děti pochopily, co je to spolupráce, byl splněn. V prvním kole nám spolupráce trochu skřípala, ale ve druhém vše klapalo.

Plánování

Další aktivitou, kterou budu navazovat ještě v ten samý den, je **Překážková trať** (Lisá, 2010, s. 37), kterou zařadím do hodiny tělesné výchovy.

Akce

Děti jsou rozdělené do dvojic a po tělocvičně jsem rozmístila pár překážek. Nejprve musí obejít tři kužely, dále musí přeskočit nebo překročit dvě překážky, a nakonec musí přejít přes obruče, které jsou volně položené na zemi. Zásadní na této aktivitě je, že jeden z dvojice má zavázané oči, takže ho ten druhý musí vést (viz příloha). Následně se každý vystřídá, každý si vyzkouší obě varianty.

Reflexe

Aktivita je opět zaměřená na spolupráci, ale také je důležitá důvěra, kterou bych ráda také ve své třídě vybudovala. Nejen důvěra v sebe sama, ale také jeden v druhého. Každý si vyzkoušel, jaké to je mít zavázané oči, ale také jaké to je, pomáhat druhému celou trasu projít. V knize se doporučuje překážkovou dráhu změnit, aby si děti, které před tím vedly, nepamatovaly trasu a neměly to tak snazší. Tyto děti jsou zatím v první třídě, takže jsem překážkovou trať nechala po celou dobu stejnou. Po této aktivitě jsme si s dětmi sedly do kruhu a já se jich zeptala hned na tři otázky. Jak se cítily, když měly zavázané oči. Dále jak se cítily, když měly oči otevřené a všechno to záleželo na nich. A poslední otázka byla, co bylo pro ně příjemnější nebo naopak méně příjemné a proč. Děti mi ochotně odpovídaly. Jeden chlapec řekl: „*Já jsem se cítil hodně špatně. Lidi, co nevidí to mají hodně těžké. Byla jsem rád, že mi ... pomohl.*“ Ostatní děti se shodly na tom, že by taky nechtěly být nevidomí. Jedna holčička mi řekla, že: „*Já jsem byla radši bez šátku. Mohla jsem pomoci.*“. Jeden chlapec nakonec dodal: „*Mně vadilo, že nic nevidím. Potřeboval jsem pomoc.*“. Jsem ráda, že tyto věty zazněly, protože díky nim si děti uvědomily, jak to někteří lidé mohou mít těžké a zároveň, jak je důležité pomáhat druhým. Myslím si, že můj cíl, uvědomit si důležitost pomoci druhému byl splněn. Na tomto základu se již dá důvěra budovat.

Plánování

Ještě ten samý týden s dětmi na výtvarné výchově vyzkouším další aktivitu **Společná kresba** (Lisá, 2010, s. 39) či **Dům-strom-pes** (Hermochová, 2005, s. 45). Aktivita bude opět probíhat ve dvojicích.

Akce

V jednu chvíli drží dvě děti jednu tužku a snaží se nakreslit obrázek na dané téma (viz příloha). Dalším pravidlem při této aktivitě je, že děti nesmí promluvit, takže je pro ně domluva ztížená. Téma lze zvolit libovolné, já téma volím tak, aby souviselo s naší celoroční motivační hrou. Děti mají za úkol nakreslit podmořský svět. Mají si zkrátka představit, že jsou potápěči a nakreslit, co vidí. Poté si všichni sedáme na koberec a prohlížíme si jednu kresbu po druhé. Ptám se dětí, jaké to bylo a zda se jim dařilo dodržet pravidla. Většina dvojic odpovídá, že to pro ně bylo jednoduché a pravidla se jim dařilo dodržovat. Jen jedna dvojice odpovídá, že to pro ně bylo těžké. Nedokážou však více popsat, v čem to bylo těžké. Jeden chlapec mi říká, že: *„Já jsem tužku držel celou dobu, ale ona ji občas pustila.“*, děti souhlasí, že bylo náročné tužku udržet, ale snažily se. Když jsem se zeptala dětí, jestli byl vždy někdo, kdo vedl tužku nebo jestli kreslily společně, přesná polovina třídy odpověděla, že chvíli vedle jeden a po chvíli druhý. Druhá polovina třídy řekla, že bylo takhle všechno v pořádku a ve dvojici vedly tužku společně.

Reflexe

Děti měly na celou kresbu 10 minut. Když jsem děti při tvorbě obcházel, nikde nedocházelo k žádným sporům nebo neshodám. Děti seděly celou dobu v klidu a pracovaly. Pro děti bylo hlavní, stejně jako u předchozí aktivity, vyzkoušet si spolupráci za ztížených podmínek. Čekala jsem, že děti budou mít větší problémy a vyskytne se i nějaké nedorozumění, ale nakonec to opravdu vše proběhlo v pořádku.

Plánování

Na závěr období, kdy s dětmi pracuji na rozvíjení spolupráce, budeme společně absolvovat ještě jednu aktivitu, která se jmenuje **Setkání na mostě** (Portmann, 2018, s. 97). Tuto aktivitu jsem zařadím do hodiny tělesné výchovy.

Akce

Dávám dvě lavičky vedle sebe a dětem následně rozdávám čísla od 1 do 20, v tento den čtyři děti chybí. Děti mají za úkol pamatovat si své číslo a poté se na lavičce bez jediného slova seřadit od 1 do 20. Dalším pravidlem je, že nikdo nesmí z lavičky spadnout na zem, jinak se musela začít úplně od začátku.

Reflexe

Na rozdíl od předchozích aktivit si zde děti měly vyzkoušet spolupráci celé skupiny, a nejen dvou nebo tří dětí. Celá aktivita nám zabrala poměrně dost času, dětem trvalo zhruba dvacet minut, než se seřadily. Naštěstí nikdo nespádl na zem, takže děti nemusely začínat od začátku. Po celou dobu bylo nutné, abych dětem pomáhala. Vždy čekaly na pokyn, kdy může vyrazit další číslo. Chyběla v nich určitá iniciativa vyrazit. Ovšem ve chvíli, kdy jsem řekla: „Číslo 2 může vyrazit. Číslo 3 může vyrazit.“ apod., děti se již odhodlaly a vyrazily na své místo. Pravděpodobně na ně byla tato aktivita náročná. Když jsem se děti zeptala, co pro ně bylo těžké, nikdo mi nedokázal konkrétně říct v čem byl problém. Všichni nakonec říkaly, že to bylo lehké. Možná se jen bály, aby to ostatním nezkazily pádem z lavičky, tak se pohybovaly opatrně.

8.5 Vztek a konflikty

Pokud nastane situace, že se poruší nastavená pravidla, dochází ke konfliktům. Čapek (2010) uvádí, že může nastat konflikt nejen mezi žáky, ale také mezi učitelem a žáky. V takových situacích se setkáme se vztekem. Vztek je pro žáky předškolního věku zcela normálním stavem. Proto není divu, že se objevuje i u žáků mladšího školního věku, konkrétně na počátku školní docházky.

Plánování

Na přelomu listopadu a prosince se ve třídě začínají objevovat menší konflikty týkající se například nevrácené pastelky, půjčeného polštáře apod. Nechtěla jsem ovšem, aby to přerostlo v něco většího. Rozhodla jsem se zařadit několik aktivit, které se týkají zvládnání

vzteku a řešení konfliktů. Jako první aktivitu volím **Ty se vztekáš jako** (Lisá, 2010, s. 58). Tato aktivita je vedena spíše jako diskuze nad obrázky (viz příloha), na kterých je zobrazen vztek a zlost.

Akce

Ještě před tím, než s aktivitou začneme s dětmi udělám takové malé cvičení. Nejprve mi mají ukázat, jak to vypadá, když se vztekají nebo když mají na někoho vztek. Děti se ihned začínají mračit, cenit zuby, bouchat do stolu a vrčet jako psi. Poté přecházím k obrázkům týkající se již zmíněné aktivity. Děti si všechny obrázky prohlíží a společně si povídáme o tom, podle čeho poznáme, že se jedná o vztek či zlost. Děti jsou při této diskuzi velmi aktivní, podle nich je velmi jednoduché poznat, že se někdo zlobí. Mračí se, má zakřivené obočí i pusku, někdo cení zuby. Na některých obrázcích jsou dokonce i blesky nebo vykřičníky, to podle dětí znamená, že ten vztek je opravdu veliký. Na závěr kreslí svůj autoportrét vzteku.

Reflexe

Dětem jsem se pokusila vysvětlit, že vztek je přirozený a každý člověk se určitě někdy nazlobí. Je ovšem důležité náš vztek ovládnout, protože některé naše reakce mohou být pro naše okolí nepříjemné. Děti měly na závěr nakreslit portrét, jak vypadají, když jsou nazlobení nebo mají velký vztek (viz příloha). Na kresbách se opravdu objevují znaky vzteku, které děti před tím vypověděly. Pro začátek řešení tohoto období považuji za důležité uvědomění si, kdy se vztekám. Myslím si, že od této doby nad tím děti začaly trochu více přemýšlet.

Plánování

Ihned, ještě v ten den, jsem navážu další aktivitou **Díry do hřebíků** (Lisá, 2010, s. 60), jelikož je toto téma pro nás aktuální a důležité.

Akce

Nejprve se děti ptám, co jim pomáhá nebo co dělají, když mají na někoho nebo na něco vztek. Některé děti mi odpovídají, že nic nedělají prostě je to přejde. Přesto má pár dětí nějaké pomůcky, které jim při vzteku pomáhají. Patří mezi ně míček na mačkání, objetí

maminky či tatínka, zahrají si hru na počítači nebo si dají čokoládu. Dále dětem čtu příběh z publikace od E. Lisé (2010, s. 60). Příběh pojednává o chlapci, kterému dal otec za úkol zatlouct do plotu hřebík vždy ve chvíli, kdy se na někoho rozzlobí. Následně, když nastane den, kdy nezatloukl jediný hřebík, dojde za svým otcem a ten mu dá nový úkol. Má naopak vyndat jeden hřebík ve chvíli, kdy svůj vztek ovládne. V den, kdy v plotu není již žádný hřebík, si chlapec po rozhovoru s otcem uvědomí, že ten plot už nebude nikdy jako dřív. Rány (díry) v něm zůstanou navždy, a proto je důležité naučit se svůj vztek ovládat. S dětmi jsme si vytvořily také svůj plot (viz příloha), kam mohou hřebíky zatlouct.

Reflexe

Musím říct, že od té doby, co máme plot ve třídě na nástěnce, téměř žádný konflikt nebyl, jelikož plot v sobě má pouze dva hřebíky. Můj cíl, zamýšlet se nad tím, než se jen rozzlobím a někomu řeknu něco špatného, se myslím naplnil. V období před Vánoci se děti téměř nehádají a pokud nastal nějaký problém, snažily se ho vždy vyřešit rozumně.

Plánování

Na závěr jsem zařadím aktivitu, která se jmenuje **Pojď, usmíříme se** (Lisá, 2010, s. 52). Po konfliktu většinou přichází usmíření, proto by si děti mohly předem vyzkoušet, jaké to je. Nebát se druhému omluvit nebo mu pomoci jeho vztek zmírnit.

Akce

Děti si ve dvojicích nacvičí scénku, kdy jeden je našťvaný a druhý ho má té špatné nálady zbavit. Ve třídě se při této aktivitě vystřídají úplně všichni. Dramatizace vypadá vždy podobně. Jeden z dvojice je našťvaný a druhý se ho pořád dokola ptá: „*Co se ti stalo?*“ apod. Jako poslední dvojice přichází chlapec s dívkou, kteří spolu moc nekamarádí, ale tentokrát přišel los právě na ně. Někdy nechávám děti vybrat si dvojici, ale raději to střídám s losováním nebo rozpočítáváním. Dvojice mě velmi překvapuje. Dívka je našťvaná a chlapec se ptá: „*Stalo se ti něco? Můžu ti nějak pomoci?*“. Dívka se sama zaraženě na chlapce podívá, protože už při přípravě jsem viděla, že jim to moc neklapalo a nešlo jim se domluvit. Dívka odeskává, že se nic nestalo a stoupla si o kus dál. Chlapec to ovšem nevzdává a říká: „*Když mi to neřekneš, nemohu ti pomoci. Když mi to řekneš, můžeme s tím něco udělat.*“

Dívka děkuje. Já jim také musím poděkovat, nejprve jsem si myslela, že již nikdo nic nového neobjeví a rozhovory budou pořád stejné. Zde se však nabídla pomoc, což velmi oceňuji. Děti najednou chtějí své rozhovory zopakovat a ty předchozí si opravit.

Reflexe

Musím říct, že jsem si myslela, že je to pro děti až moc náročné nebo, že jsme se špatně pochopily. Vždy dramatizace probíhala téměř stejně. Neříkám, že je to špatné, a i přesto jsem děti pochválila, že se zajímají, co se druhému přihodilo a není jim to lhostejné. V průběhu jsem několikrát zopakovala, že tímto způsobem druhému ale moc nepomůžeme. Vystřídal se každý. Vůbec mi nevadilo, že jsme tímto zabrali celou hodinu. U poslední dvojice se nakonec podařilo dojít tam, kam jsem chtěla. Mým cílem bylo, aby si děti uvědomily, jak je důležité pomoci druhému, i když si o to třeba bojí říct. A také to, aby se nebály někomu svěřit, ať už to bude rodič, kamarád či učitel.

8.6 Už se známe

V průběhu mého výzkumného šetření jsem byla několikrát na pochybách. Vedla jsem i rozhovory se svými kolegyněmi a cítila jsem potřebu ověřit si, zda se mé předchozí působení projevuje. Zařadila jsem tedy aktivity, které jsou vhodné pro skupinu lidí, v tomto případě žáků, kteří už spolu nějaký čas fungují a znají se.

Plánování

Po Vánocích chci zařadit nějaké aktivity, které by měly vypovídat o tom, že se již dobře známe a společně tvoříme partu. Na začátek zvolím aktivitu **Víš, co máme společného?** (Lisá, 2010, s. 76), která je velmi podobná aktivitě Stejný a stejný. Cílem je najít na svých spolužácích, co máme společného.

Akce

Na začátku stojíme všichni uprostřed místnosti a vždy podle daného pokynu se děti přesouvají na pravou nebo na levou stranu. Ve chvíli, kdy se jedná o jídlo, hry, roční období nebo školní předmět, se děti většinou rozdělí na polovinu. Pokud se jedná o sourozence či

domáciho mazlíčka, je více dětí na jedné straně. Téměř všichni ze třídy mají sourozence nebo domáciho mazlíčka. Následně třídu rozdělují do čtyř skupin. Společně mají najít něco, co mají všichni členové dané skupiny společného. Od každé skupiny během chvilky padl jeden návrh. První skupinka řekla, že jejich společnou věcí je, že každý má svůj zubní kartáček. Druhá skupinka se shodla na tom, že každému chutná zmrzlina. Podobně na tom byla skupinka číslo tři, která má v oblíbě pro změnu palačinky. A na závěr ve čtvrté skupince všichni rádi zpívají.

Reflexe

Myslím si, že díky tomu si děti lépe uvědomily, co máme společného a zároveň se o svých spolužácích dozvěděly ještě něco nového.

Plánování

Následná a poslední aktivita bude přímo navazovat na tu předchozí. Rozhodla jsem se nejprve pro malý brainstorming, kdy výchozím bodem bude 1.A. Děti mají najít vše, co máme všichni rádi.

Akce

Výběr probíhá tak, že vždy někdo něco navrhne a ostatní o tomto návrhu hlasují. Společně přicházíme alespoň na čtyři věci, které mají všechny děti ve třídě rádi. Mezi tato čtyři slova patří: rodiče, jídlo, škola a paní učitelka. Pomocí těchto čtyř slov, mají děti za úkol vytvořit vlajku naší třídy. Inspirací pro tuto aktivitu mi byla aktivita **Můj erb** (Hermochová, 2005, s. 88), kterou jsem si upravila, aby lépe pasovala k naší celoroční motivační hře. Místo erbu, tedy děti vytvářejí vlajku 1.A (viz příloha).

Reflexe

Bylo docela náročné najít něco, co máme všichni ve třídě rádi. Bylo to tak náročné, až některým přišlo podezřelé, že to někdo schválně kazí. Upozornila jsem děti, že by nebylo férové to kazit, takže ať se každý hlásí opravdu tak, jak je to doopravdy. Některé děti nevěděly, co to vlajka je a nechtěla jsem jim dávat příklad pirátské vlajky, takže jsem jim na tabuli nakreslila vlajku České republiky. To pro většinu dětí bylo velmi inspirující, ale pro

jejich tvorbu dost omezující. Ve třídě vzniklo hned několik předělávek české vlajky. Pro tuto diplomovou práci jsem zvolila výběr těch nejoriginálnějších prací. Na závěr této aktivity musím říct, že se žáci dokáží domluvit, případně si něco odhlasovat a tím považuji můj cíl za splněný.

8.7 Aktuální třídní klima v 1.A

Pro zjištění aktuálního třídního klimatu jsem zvolila metodu **analýzu výtvorů žáků**, o které se také zmiňuje v teoretické části. Žáci měli za úkol nakreslit sami sebe ve třídě nebo ve škole a následně k ní vytvořit krátký komentář na téma **Jak se cítím v naší třídě**. Obrázky jsem vždy vyfotila a komentáře mi některé děti napsaly a některé řekly ústně, ty jsem si pečlivě zapisovala. Uvádím zde pouze tři, jelikož se komentáře žáků opakovaly. Vybrala jsem ty, které obsahly pro mě důležité informace k dokončení výzkumu.

Žák A

Dívka, 7 let (obrázek viz. příloha)

„Do školy chodím moc ráda. Mám tam kamarády a bavíme se spolu. O přestávce děláme legraci. Hrajeme si spolu.“

Žák B

Chlapec, 6 let (obrázek viz. příloha)

„Do školy chodím rád. Mám rád paní učitelku. Ve škole mě baví všechno. Cítím se jak první den. Ve škole mám hodně kamarádů. Někdy děti hodně křičí, ale jinak je škola super.“

Žák C

Dívka, 6 let (obrázek viz. příloha)

„Ve škole mám kamarády. Do školy chodím ráda. Líbí se mi naše třída. Cítím se ve škole dobře. Chci se naučit číst a psát.“

Podle komentářů žáků a pozitivních obrázků chodí žáci z třídy 1.A do školy moc rádi. Ve škole mají hodně kamarádů, se kterými si rádi povídají a hrají různé hry. Jeden chlapec

uvedl, že děti občas hodně křičí. Sama mohu potvrdit, že se nám hlasitost při práci občas vymkne kontrole, ale ostatní se snaží vždy celou situaci uklidnit a své spolužáky utišit. Vždy se odkazují na pravidla, hlavně tedy na pravidlo „mluví vždy jen jeden“. Podle obrázků lze také usoudit, že se jim třída, jako prostředí líbí a cítí se zde příjemně. Obrázky jsou barevné a na obrázku žákyně C jsou zachycené i detaily výzdoby. Podle komentáře žáka B a žákyně C mohu vyhodnotit, že se děti rády učí. Na obrázku žákyně C jsem nakreslená také a usmívám se. I komentář „mám rád paní učitelku“ u žáka B, mě velmi potěšil. Považuji za důležité navázat tak trochu přátelský vztah mezi žáky a učitelem. Na základě obrázků žáků a jejich komentářů hodnotím aktuální klima ve třídě pozitivně. Na žádném obrázku se neobjevilo nic negativního. V komentářích pouze jeden chlapec zmínil občasný hluk ve třídě, který se snažím stále řešit. Všichni řekli, že chodí do školy rádi a mají zde kamarády. Máme tedy ve třídě přátelské pozitivní klima.

8.8 Rozhovor s jinou vyučující a její pohled na třídní klima

Jediná další vyučující, která do třídy 1.A vstupuje, je učitelka anglického jazyka. S paní učitelkou jsem na konci 1. pololetí vedla rozhovor, ve kterém jsem se snažila zjistit, jaký má ona názor na třídní klima v 1.A. Děti má možnost pozorovat a pracovat s nimi dvakrát týdně. Nejedná se o běžnou hodinu, jelikož si děti bere rozdělené na polovinu, a to vždy jen na 20 minut, následně si bere druhou polovinu třídy. Děti jsem na začátku školního roku po domluvě s paní učitelkou rozdělila podle abecedního pořadí v třídním výkazu, na dvě stejné poloviny. Obě skupiny vyučuje postupně jedna paní učitelka. Pracovní náplň hodin, včetně cílů hodin, témat, metod i organizačních forem výuky, bývá většinou zcela totožná pro oba kolektivy. K menším změnám dochází pouze občas na základě individuálních potřeb žáků. První skupinu tvoří osm chlapců a čtyři dívky. Druhá skupina je tvořena ze sedmi chlapců a pěti dívek. Pro paní učitelku jsem si připravila několik otázek, na které mi ochotně odpověděla a dále se při nich rozpovídala. Rozhovor jsem nejprve vedla s paní učitelkou osobně, následně jsem její odpovědi sepsala a na závěr mi je ještě paní učitelka krátce doplnila.

Otázky a odpovědi z rozhovoru:

- Již celý půlrok jsi součástí naší třídy. Chtěla bych se tě zeptat, zda si nevypozorovala, jestli se v jednotlivých skupinách objevuje někdo dominantní? (ot.č.1)

Od.: „Jako dominantnější se v první skupině projevují převážně čtyři chlapci. Dívky svůj charakter projevují velmi nenápadně. Mezi dívkami je však jedna výjimka. Jedná se o dívku, která zcela bez zábran komunikuje při jakékoli příležitosti, jak se mnou (vyučující), tak se všemi spolužáky ve skupině. V druhé skupině je projevování chlapců a dívek vyváženější, což může být dané vyrovnanějším poměrem v počtu chlapců a dívek (dívky se vůči chlapcům necítí v menšině). Vše je také ovlivněno aktuální absencí. Velmi aktivně se projevují čtyři žáci (dvě dívky a dva chlapci), kteří dokáží v rámci vytyčených mezí ovlivnit pracovní nasazení celé skupiny. Zastávají vůdčí role, co se týče motivovanosti pro práci, a zbytek kolektivu se jim snaží vyrovnat.“

- Při pozorování, o přestávkách nebo v hodinách, pozoruješ, zda je třídní kolektiv spíše semknutý či oddělený? Spolupracují všichni společně nebo spíše vytváří menší skupinky? (ot.č.2)

Od.: „Na základě mého subjektivního pozorování můžu říct, že v první skupině je více semknutý a oddělený kolektiv chlapců od dívek, které si spíše udržují pozice jednotlivců. Proti tomu ve druhé skupině nevidím vyhraněnost mezi kolektivem chlapců a dívek.

- Můžeš mi k tomu uvést nějaký příklad? (ot.č.3)

Od.: „Ano, mohu ti k tomu uvést i konkrétní příklady. Vzhledem k tomu, že v mých hodinách není ustálený zasedací pořádek a v učebně anglického jazyka je méně lavic než ve vaší třídě, si mohou děti sednout libovolně, kam zrovna chtějí. Zatímco v první skupině přikládají chlapci velkou důležitost tomu, kdo s kým bude sedět a vždy chtějí sedět všichni blízko u sebe, ve druhé skupině si děti sedají na místa postupně, jak vejdou do učebny. A to bez ohledu na to, zda jde o chlapce či dívku, zda s tímto spolužákem seděl či seděla minule. Podobné chování jsem vypozorovala ve chvílích, kdy skupina dvanácti žáků pracuje v kruhu v sedě na polštářích. Žák řekne procvičovaný soubor vět (např. Ahoj, já se jmenuji Alena, tohle je Marek a tohle je Lenka.) a otázkou (Jaké je tvoje jméno?) má vyvolat dalšího spolužáka. Vše samozřejmě v anglickém jazyce. Chlapci v první skupině vyvolávají téměř

vylučně pouze chlapce, ve druhé skupině se žáci střídají bez jakéhokoliv pozorovatelného pravidla.“

- Vím, že máš třídu vždy rozdělenou na dvě poloviny, ale přesto bych se chtěla zeptat, zda se podle tebe ve třídě neobjevují nějaké výraznější rozdíly v postavení? (ot.č.4)

Od.: „Podle mého názoru se během doby, kdy s dětmi pracuji, neobjevily výraznější rozdíly v postavení žáků v jednotlivých skupinách. Dosud jsem si nevšimla, že by se objevily role hvězdy, outsidera apod. Nevšimla jsem si ani nějakého zásadního rozdílu mezi oběma těmito kolektivy jako celku.“

- Na závěr se chci zeptat, jak celkově hodnotíš klima ve třídě 1.A? Jak se ti v této třídě pracuje? (ot.č.5)

Od.: „Nemohu jednoznačně říct, jak bych aktuální klima ohodnotila. Děti vídám rozdělené na menší skupiny, a ještě v krátkém čase. Určitě si všímáš více věcí, jelikož s nimi trávíš více času. Tím se mohou i naše názory na jednotlivé žáky či celou třídu lišit. Každopádně do této třídy chodím moc ráda a vždy se na další hodinu těším. Mohu ji porovnat i s několika dalšími třídami, celkem jich vyučuji 5, napříč ročníky. Je vidět veliký posun, kdy se mnou děti více komunikují a nebojí se projevit.“

Paní učitelka má rozdělením třídy v tomto směru ztíženou práci, přesto si jejich odpovědi velmi cením. Chlapci v první skupině, o kterých mluvila, jsem se zmínila již při základní charakteristice žáků, kde jsem vybrala čtyři žáky. Podle abecedního seznamu se právě tito chlapci dostali do jedné skupiny a drží při sobě. Vzhledem k tomu, že byli žáci rozdělováni v prvním týdnu školy, nemohla jsem vědět, kdo by s kým měl být. V průběhu roku mi však nepřijde správné rozdělení měnit, jelikož jsou již takto navyklí a nerada bych jim tento zajištěný systém narušovala. V běžných hodinách, kdy jsou všichni společně, samozřejmě zasedací pořádek funguje. Pravidelně ho obměňuji podle aktuálních potřeb. Tyto chlapce se však snažím většinou držet v běžných hodinách od sebe, nejen aby našli nové kamarády, ale také proto, aby se i ostatní žáci mohli soustředit na výuku. Čtyři žáci (dvě dívky a dva chlapci), o který se paní učitelka také zmiňovala, projevují své vůdčí role i v běžných hodinách. S příklady, které paní učitelka uvádí, jsem seznámena a mohu potvrdit, že se objevují i

v jiných hodinách, například při tělesné výchově. Žáci stojí v kruhu a ten, který má míč má říct něčí jméno a následně mu míč hodit. Již zmiňovaní chlapci si hází míč neustále mezi sebou, do doby, než je na to upozorním. Jedná se tedy o podobnou situaci, jako při hodině anglického jazyka. Ve třídě, v běžných hodinách, se již objevují určité role. Tím, že jsou děti na hodinách anglického jazyka rozdělené, nebyla ještě možnost vše odhalit. Na závěr mohu s paní učitelkou souhlasit. Děti se opravdu méně bojí projevovat, jsou novým věcem otevřené a komunikují nejen mezi sebou, ale i se mnou.

9 Rozhovory s vyučujícími v paralelních třídách

Během mého výzkumného šetření jsem byla občas na pochybách, zda jdu tou správnou cestou. Rozhodla jsem se tedy provést rozhovory s mými třemi kolegyněmi, které v aktuálním školním roce vyučují v prvním ročníku, tedy v paralelních třídách, abych se ujistila a své pochyby odstranila. Považuji tyto rozhovory za přínosné, jelikož pro mne byly podporou. Ráda se se svými kolegyněmi setkávám a hovořím nad dalším postupem, nejen při tvorbě pozitivního třídního klimatu.

Jedná se o třídní učitelky ve třídách 1.B, 1.C, 1.D. Rozhovory jsem vedla osobně, veškeré odpovědi jsem si nahrávala na diktafon a následně sepisovala. Mým cílem je zjistit, jaké metody mé kolegyně používají, aby zajistily ve třídě příjemné klima. Připravila jsem si pro ně deset otázek. Odpovědi jsem sepsala do krátkých shrnutí, pro lepší přehlednost.

Otázky využívané při rozhovoru:

- Jaká je tvoje délka praxe? (ot.č.1)
- Jak dlouho učíš na této škole? (ot.č.2)
- Po kolikáté učíš v 1. třídě? (ot.č.3)
- Je pro tebe důležité, jak se žáci ve tvé třídě cítí? (ot.č.4)
- Co je pro tebe v tomto směru nejvíce důležité? (ot.č.5)
- Co děláš pro to, aby bylo ve tvé třídě příjemné klima? (ot.č.6)
- Dokážeš sestavit nějaký žebříček, v čem spatřuješ pozitivní třídní klima? Podle čeho ho hodnotíš? (ot.č.7)
- Daří se ti vždy vytvořit pozitivní třídní klima? (ot.č.8)
- Setkala ses někdy v tomto směru se selháním? (ot.č.9)
- Jak hodnotíš třídní klima ve tvé nynější třídě? (ot.č.10)

Třídní učitelka 1.B

Třídní učitelka 1.B má již dlouholetou praxi, konkrétně učí celých 25 let. Na této škole působí 21 let. Přesto má první třídu teprve po druhé. Pro paní učitelku je vždy velmi podstatné, aby se děti ve škole cítily dobře. Aby rády chodily do školy a měly k ní hezký

vztah. Paní učitelka také uvádí, že podle jejího názoru je 1. třída velmi důležitým životním mezníkem. Utváří se zde vztah dětí k celému nastávajícímu procesu vzdělávání. Pozitivní emoce a kladný vztah k poznání do velké míry ovlivňuje školní úspěšnost. Paní učitelka se domnívá, že je nejdůležitější komunikace s dětmi, naslouchání jejich starostem, přáním, radostem a problémům. Každé pondělní ráno si s dětmi povídá o prožitém víkendu, o tom, jaké zážitky je potkaly. Děti se díky tomu navzájem seznamují s rodinným zázemím spolužáků, poznávají koníčky kamarádů, srovnávají, vyhodnocují a získávají sympatie ke konkrétním spolužákům. Paní učitelka je dětem vždy otevřená a připravena vyslechnout je za každé situace. O vzájemném třídním soužití se s dětmi baví v nejrůznějších předmětech podle nastalé momentální situace. Je-li potřeba, dramatizují, zkouší varianty vzniklé situace, vyvozují závěry a společně nachází to nejlepší řešení. Pro paní učitelku je složité odpovědět na otázku č. 7. Podle ní nelze jednoznačně odpovědět, jelikož je to velmi individuální. Pokud vidí, že se děti usmívají, baví se se svými spolužáky a společně si o přestávkách hrají, je to pro ni známka pozitivního klimatu. Pokud se ovšem stane, že se děti hádají nebo si dokonce i ubližují, ukazuje to na nepříliš přátelské třídní klima. Paní učitelka ze svých zkušeností může říct, že ne vždy se vydaří pozitivní třídní klima vytvořit. Jednu takovou situaci mi paní učitelka popsala. S negativním třídním klimatem se setkala v minulé třídě, kdy vše narušoval jeden žák. Neustále musela přemýšlet nad tím, čím to bylo způsobené, zda se tomu dalo nějak zabránit a proč to došlo tak daleko. Na žáky pravidelně útočil slovně i fyzicky a provokoval své spolužáky. Vše muselo být řešeno s výchovným poradcem a speciálním pedagogem. V současné třídě má paní učitelka zatím dobrý pocit, podkladem jí jsou zpětné vazby od rodičů a samozřejmě usměvaví žáci.

Třídní učitelka 1.C

Paní učitelka v této třídě je stejně jako já na začátku své učitelské praxe. V oboru působí celkem čtyři roky. Začínala na této škole. Předtím zde krátce působila jako asistentka pedagoga. Vzhledem k tomu, že má vystudovaného speciálního pedagoga, v odpoledních hodinách absoluuje ještě pedagogickou intervenci. Letošní první třída je pro ni již druhá první třída, kterou má možnost vést. Pro paní učitelku je velmi důležité, jak se žáci v její třídě cítí. Nejvíce se v tomto směru přiklání k vzájemnému respektu, pomoci druhému a

vyjádření emocí, ať už jsou pozitivní či negativní. Pro to, aby v její třídě bylo třídní klima pozitivní pracuje s emocemi, velmi je pro ni důležitá společná práce, kterou s žáky již od samého začátku zkouší. S dětmi si sdílí své a jejich zážitky, tím učí děti komunikovat a vede je k respektu ke komukoli. Paní učitelka si pozitivní třídní klima hodnotí na základě několika kritérií. Patří mezi ně pomoci druhému, podpora od druhých, vzájemný respekt, potlačení soutěživosti, smysl pro humor, tedy umět se zasmát sám sobě. Paní učitelka doufá, že se jí daří vytvořit pozitivní klima ve třídě, ale stále na tom pracují. Při otázce, zda se v tomto směru setkala s neúspěchem, mi odpověděla ano. Jednalo se dokonce o šikanu jednotlivce vůči skupině. Více o tom nechtěla mluvit, bylo vidět, že jí to není příjemné. Jednalo se o minulou třídu, kterou po druhém ročníku předala jinému vyučujícímu. Třídní klima v současné třídě paní učitelka zhodnotila spíše pozitivně. Dodala, že jsou teprve na začátku, ale věří, že se jim začíná dařit.

Třídní učitelka 1.D

Třídní učitelka v 1.D má šestiletou praxi, z toho 4 roky vyučuje na této škole. Před tím působila na ZŠ v Plzni, odkud pochází. První třídu má paní učitelka již po čtvrté, takže má z nás čtyři největší zkušenosti s prvňáčky. Paní učitelka si velmi zakládá na tom, aby se u ní ve třídě děti cítily příjemně. Důležité je pro ni hlavně přátelský kolektiv a příjemné prostředí. Ve své třídě si s dětmi vždy nastaví pravidla, aby dobře fungovala skupinová práce, kterou velmi ráda do své výuky zařazuje. Při výuce využívá i zajímavé zábavné pomůcky a hry, například deskové hry apod. Za důležité považuje i výzdobu třídy, aby se zde děti cítily příjemně, takže se ve třídě objevují hlavně veselé a pohádkové motivy. Při otázce na sestavení žebříčku, v čem spatřuje paní učitelka pozitivní třídní klima odpověděla, že na prvním místě je přátelská komunikace. Dále je to spolupráce a aktivní přístup žáků. Paní učitelka také přiznala, že se jí ne vždy podaří vytvořit pozitivní třídní klima. Občas se prostě najdou jedinci nebo i občasné situace, kdy se děti pohádají. Dodává však, že je to normální i mezi dospělými, takže to nemůžeme brát jako selhání. V nynější třídě hodnotí paní učitelka klima jako spíše kladné. Do této doby nedošlo k žádným větším konfliktům.

Shrnutí empirické části

V první kapitole mé empirické části jsem se zaměřila na popis výzkumného vzorku. Konkrétně jsem představila danou základní školu, její polohu, školní vzdělávací program, počet žáků. Zajímavé na této škole je počet studujících cizinců. K 30.6. 2019 tuto školu navštěvuje 236 žáků cizinců. Dále jsem se zaměřila na třídu, ve které jsem prováděla výzkum. Celkem do třídy chodí 24 žáků, z toho 9 dívek a 15 chlapců. V této kapitole jsem také představila několik konkrétních žáků, abych ukázala různorodost. Na základě teoretické části jsem také popsala prostředí třídy a celoroční motivační hru, kterou využívám k vzbuzení zájmu o učení.

V druhé kapitole, kterou považuji za stěžejní, popisuji svůj akční učitelský výzkum, který jsem rozdělila do několika podkapitol. Nejprve jsme se společně s dětmi poprvé setkaly. Další podkapitolou bylo poznávání. Na začátku roku bylo důležité poznat jeden druhého a zapamatovat si jména. Ve chvíli, kdy jsme se s dětmi již znaly, jsem se zaměřila na pravidla naší třídy. Pravidla jsme si sdělovaly průběžně od začátku školního roku, ale až po nějaké době jsme si je přesně pojmenovaly, a hlavně jsme si otiskem prstů potvrdily jejich dodržování. Po určení pravidel přišlo na řadu naučit se spolupracovat. Nejprve jsem volila aktivity, kde se děti učí spolupracovat ve dvojicích, dále v menší skupinkách a na závěr jako celá třída. I přesto, že jsme ve třídě s dětmi již pravidla nastavily, začaly se mezi dětmi objevovat konflikty a také projevy vzteku. Dalším podkapitolou tedy je soupis aktivit zaměřených na zvládání vzteku a konfliktů. Děti se naučily pomoci druhému a omluvit se. Na závěr mého výzkumného šetření jsem volila aktivity, které ověřují, zda se daný kolektiv zná a dokáže společně fungovat. To celé jsme společně zakončily vytvořením třídní vlajky, každý představit tu svou, na základě toho, co máme společného. Ve většině případů jsem vycházela z teoretické části, kde jsem se seznámila z různými OSV metodami a následně jsem je využila ve svém výzkumu. Občas jsem jednala na základě svých pocitů a rad mých kolegů. Na konci druhé kapitoly shrnuji aktuální třídní klima. Využila jsem obrázky žáků a komentáře na téma, jak se cítím v naší třídě. Aktuální třídní klima považuji za pozitivní a přátelské. Pro úplnost jsem ještě vedla rozhovor s paní učitelkou anglického jazyka, která je dalším a jediným člověkem, který do této třídy vstupuje. Paní učitelka sice nemůže objektivně třídní klima hodnotit, protože má vždy žáky rozdělené na dvě poloviny. Ovšem

pokusila se o to a dodala mi určitou naději, že jdu s dětmi správným směrem. Děti jsou otevřené a po půl roce spolu velmi dobře komunikují, nejen mezi sebou, ale i s ní.

V třetí kapitole jsem vyhotovila tři rozhovory se svými kolegyněmi z paralelních tříd. Při svých začátcích, a ještě ke všemu v první třídě, jsem byla občas na pochybách, zda jdu tím správným směrem. Paní učitelky mě uklidnily. Ne vždy se podaří vytvořit pozitivní třídní klima. I ty sebevíc zkušené paní učitelky s dlouholetou praxí jsou na pochybách. Důležité je věřit tomu, co dělám a jít si za tím. Všechny rozhovory pro mě byly přínosné a zároveň podporující. Na jejich základě se mi podařilo můj akční výzkum ukončit.

Závěr

Cílem mé práce bylo shrnout poznatky týkající se sociálního klimatu třídy a použít je při svém pedagogickém působení. Dále také představit výsledky mého akčního výzkumu, který se zabýval sledováním práce začínajícího učitele při tvorbě pozitivního třídního klimatu. Čtenář by veškeré informace a poznatky mohl využít při svých pedagogických začátcích.

V teoretické části jsem se zaměřila na definici pojmu třídní klima a na vše, co může třídní klima ovlivňovat, ať už pozitivně či negativně. Na utváření a ovlivňování třídního klimatu se podílejí hlavně učitelé, následně žáci a také rodiče. Zabývala jsem se i tím, co mohu já, jako učitel, udělat pro to, aby v mé třídě bylo pozitivní třídní klima. Učitel může ovlivnit třídní klima hned několika způsoby. Já jsem zvolila metody osobnostní a sociální výchovy, které jsem ve své teoretické části popsala. Zaměřila jsem se nejen na ukotvení osobnostní a sociální výchovy v RVP ZV, ale také jak odborníci OSV z didaktického hlediska popisují. V teoretické části také zmiňuji důležité informace o školní zralosti a připravenosti dítěte do školy, včetně zahájení školní docházky. Jaká jsou rizika a na co se mají rodiče a učitelé připravit.

V empirické části jsem vyhotovila akční výzkum podle cyklu McNiffa, kde jsem mapovala průběh utváření třídního klimatu pomocí OSV aktivit a rozhovorů s učiteli. Stěžejní část svého akčního výzkumu jsem rozdělila do několika částí podle toho, jak to průběh vyžadoval. Jednotlivé části se zaměřují na první setkání, seznamování, utváření pravidel, spolupráci, řešení konfliktů a závěrečné aktivity týkající se toho, jak spolu již daný kolektiv funguje. Aktuální třídní klima hodnotím pozitivně.

Je důležité si uvědomit, že ne vždy se nám učitelům podaří zvolit tu správnou cestu a dojít ke zvolenému cíli. Každá třída je jedinečná a ani léta praxe nám nezaručí, že vytvoříme pozitivní třídní klima. Je zde mnoho proměnných. Díky této diplomové práci jsem si uvědomila, jak je důležité pro začínající učitele sdílet své pocity s kolegy nebo uvádějícím učitelem. Ti mohou přispět nejen svými radami, ale působit jako podpora. Hodlám v této práci i dále pokračovat a pro děti dále vytvářet podmínky pro podnícení pozitivního třídního klimatu.

Seznam obrázků

Obrázek 1- Prostředí, klima, atmosféra a jejich vazby 10

Seznam použitých informačních zdrojů

ČÁP, Jan a Jiří [pedagog] MAREŠ. Psychologie pro učitele [Čáp, 2001]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5.

HERMOCHOVÁ, Soňa. Skupinová dynamika ve školní třídě. Kladno: AISIS, c2005. Dokážu to? ISBN 80-239-5612-4.

KLUSÁK, Miroslav. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*. 1994, (1), 61-67. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3266&lang=cs>

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do 1. třídy. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

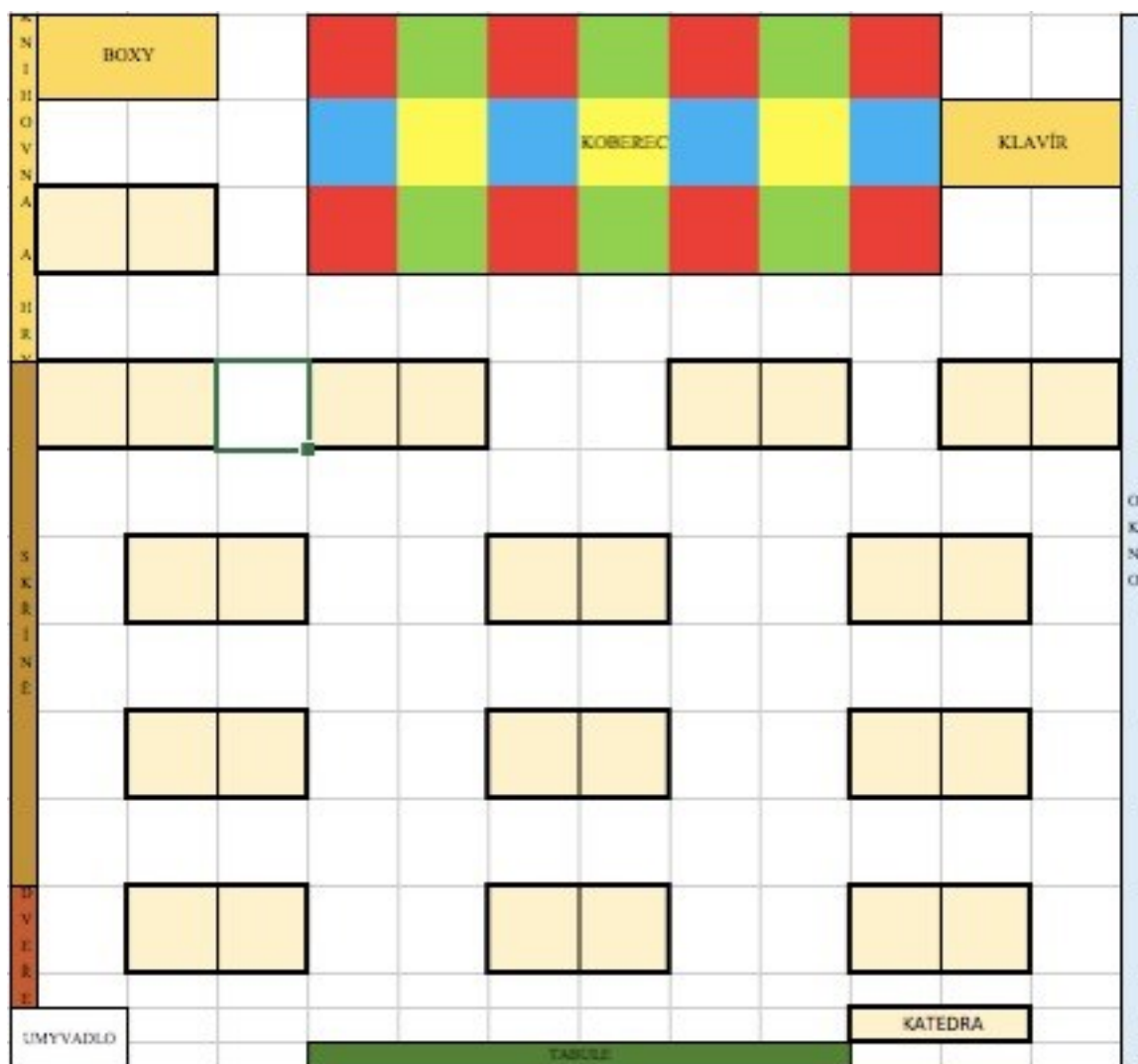
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- LISÁ, Elena. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6. ISBN 80-7041-088-4.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. 2003, (3), 300-308. ISSN 0031-3815. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- PORTMANN, Rosemarie. 100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí: u dětí od 8 do 12 let. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1296-6.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-11-6]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 2. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-01-2.
- ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, c2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X.
- VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 2., (dopl.) vyd. Kladno: AISIS, 2010. Dokážu to? ISBN 978-80-904071-5-2.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

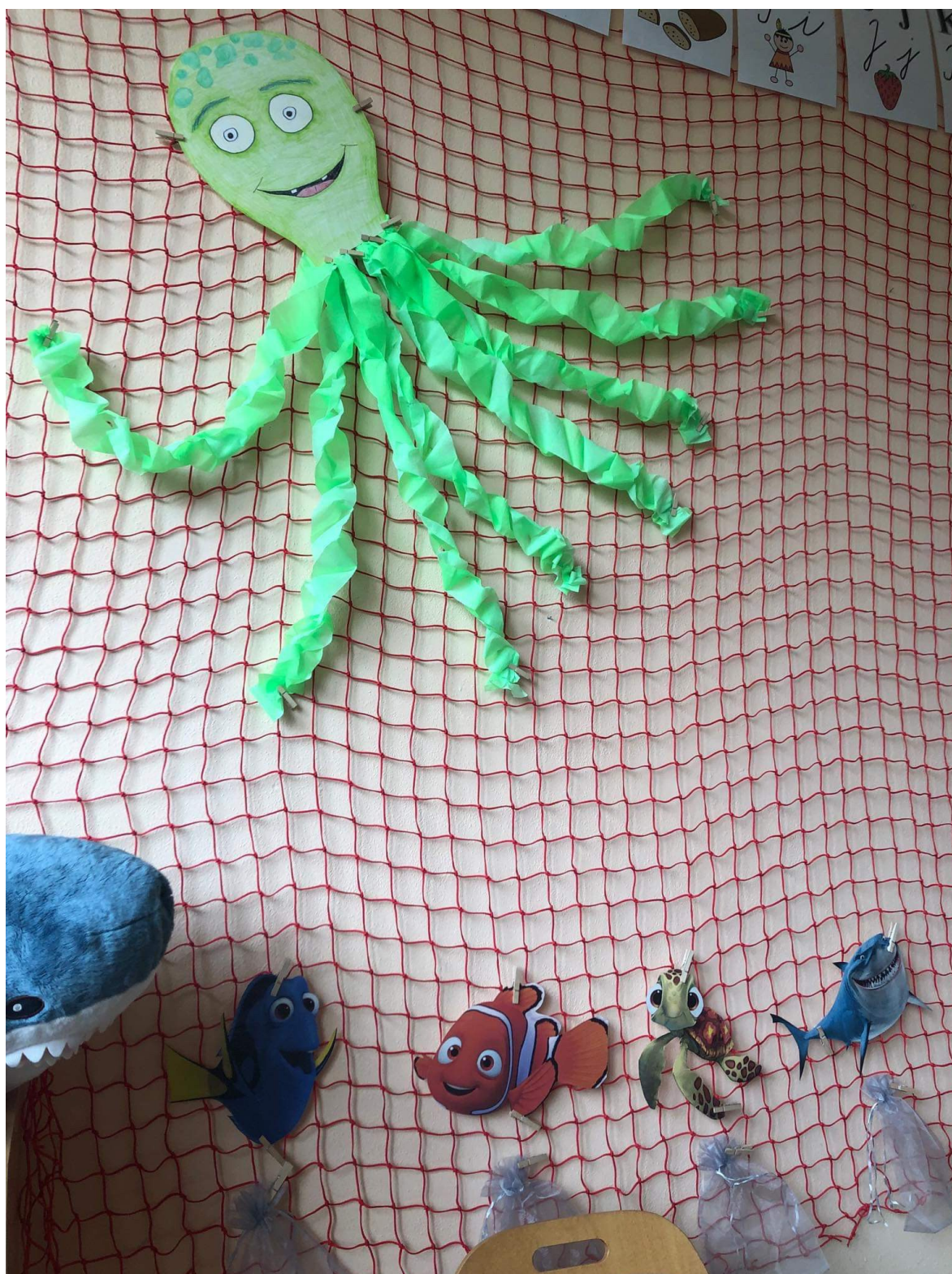
Seznam příloh

Příloha 1 - Plánek třídy	86
Příloha 2 - Výzdoba třídy (chobotnice, síť)	87
Příloha 3 - Výzdoba třída (žralok, truhly)	88
Příloha 4 - Výzdoba třídy (služby, jmenovky, kalendář)	89
Příloha 5 - Připravená třída.....	90
Příloha 6 - Tabule na 1. den.....	90
Příloha 7 - Celoroční motivační hra	91
Příloha 8 - Pracovní list	92
Příloha 9 - Dopravní značka (zákaz praní)	93
Příloha 10 - Dopravní značka (zákaz bot na koberci)	94
Příloha 11 - Dopravní značka (sundej si boty)	95
Příloha 12 - Pravidla třídy (hlásíme se, pozdravíme)	96
Příloha 13 - Pravidla třídy (mluví vždy jen jeden, svačíme v lavici)	96
Příloha 14 - Pravidla třídy (nasloucháme si, pomáháme si)	97
Příloha 15 - Pravidla třídy (uklízíme si, poprosíme a poděkujeme)	97
Příloha 16 - Otisky prstů.....	98
Příloha 17 - Abeceda (L)	99
Příloha 18 - Abeceda (Y).....	100
Příloha 19 - Abeceda (B).....	101
Příloha 20 - Abeceda (R).....	102
Příloha 21 - Překážková trať (1)	103
Příloha 22 - Překážková trať (2)	104
Příloha 23 - Společná kresba	105

Příloha 24 - Společná kresba (1).....	106
Příloha 25 - Společná kresba (2).....	106
Příloha 26 - Ty se vztekáš jako.....	107
Příloha 27 - Portrét/vzteky (1).....	108
Příloha 28 - Portrét/vzteky (2).....	109
Příloha 29 - Portrét/vzteky (3).....	110
Příloha 30 - Plot.....	111
Příloha 31 - Vlajka (1).....	112
Příloha 32 - Vlajka (2).....	112
Příloha 33 - Vlajka (3).....	113
Příloha 34 - Žák A (analýza)	114
Příloha 35 - Žák B (analýza).....	114
Příloha 36 - Žák C (analýza).....	115



Příloha 1 - Plánek třídy



Příloha 2 - Výzdoba třídy (chobotnice, síť)



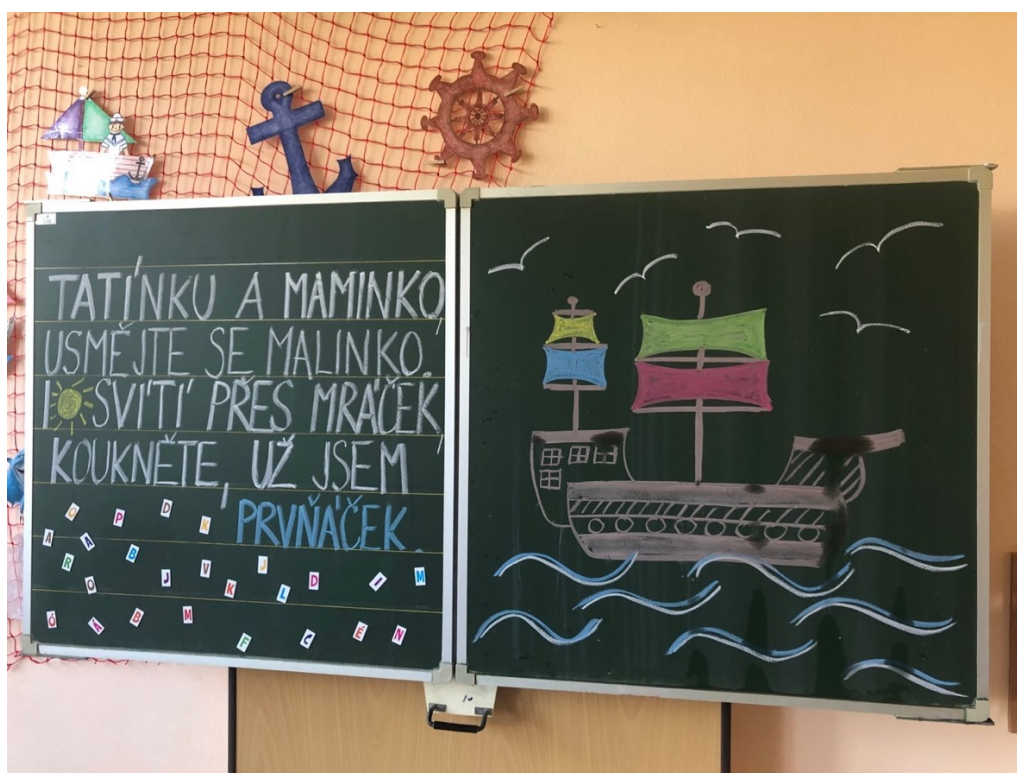
Příloha 3 - Výzdoba třídy (žralok, truhly)



Příloha 4 - Výzdoba třídy (služby, jmenovky, kalendář)



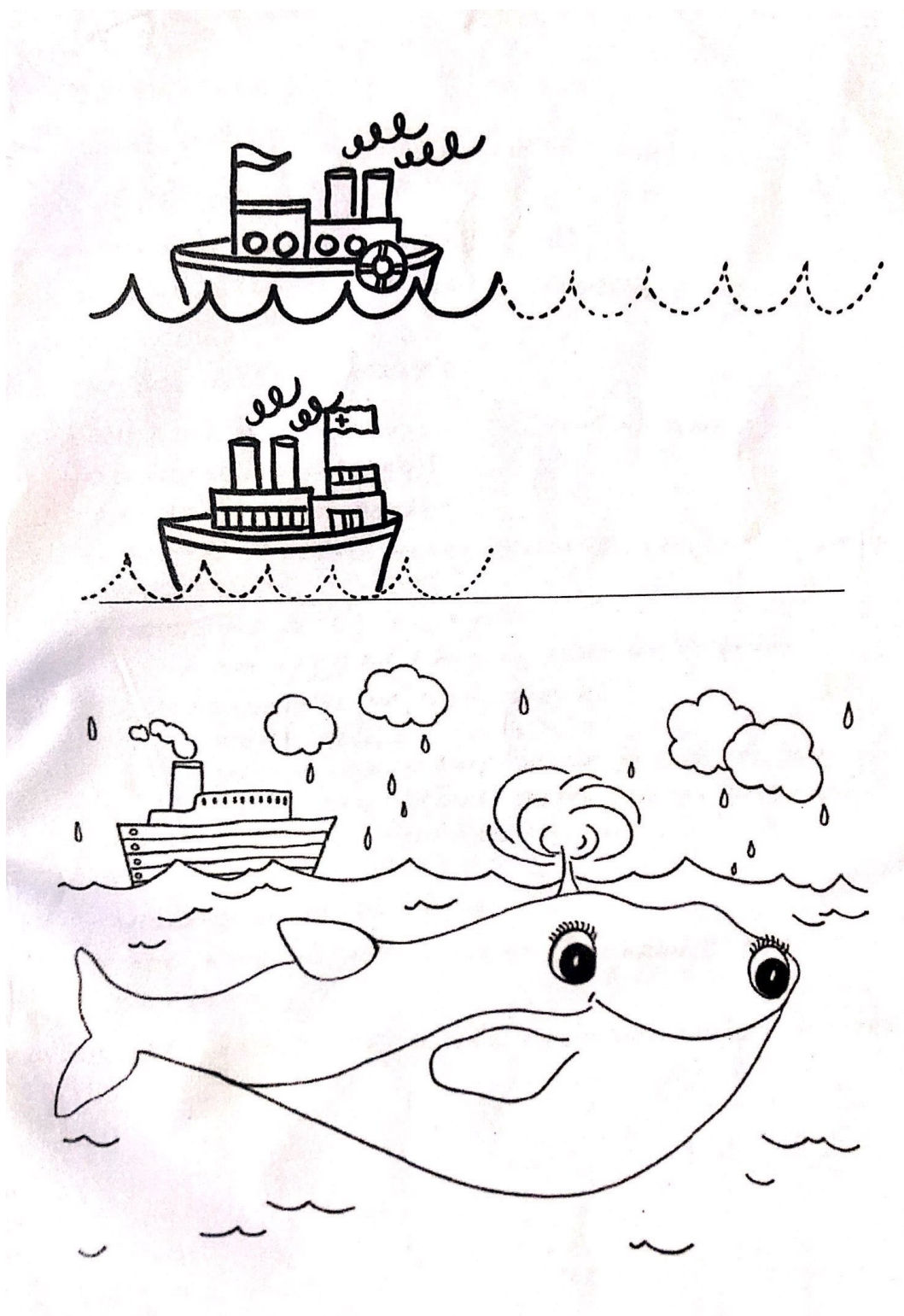
Příloha 5 - Připravená třída



Příloha 6 - Tabule na 1. den



Příloha 7 - Celoroční motivační hra



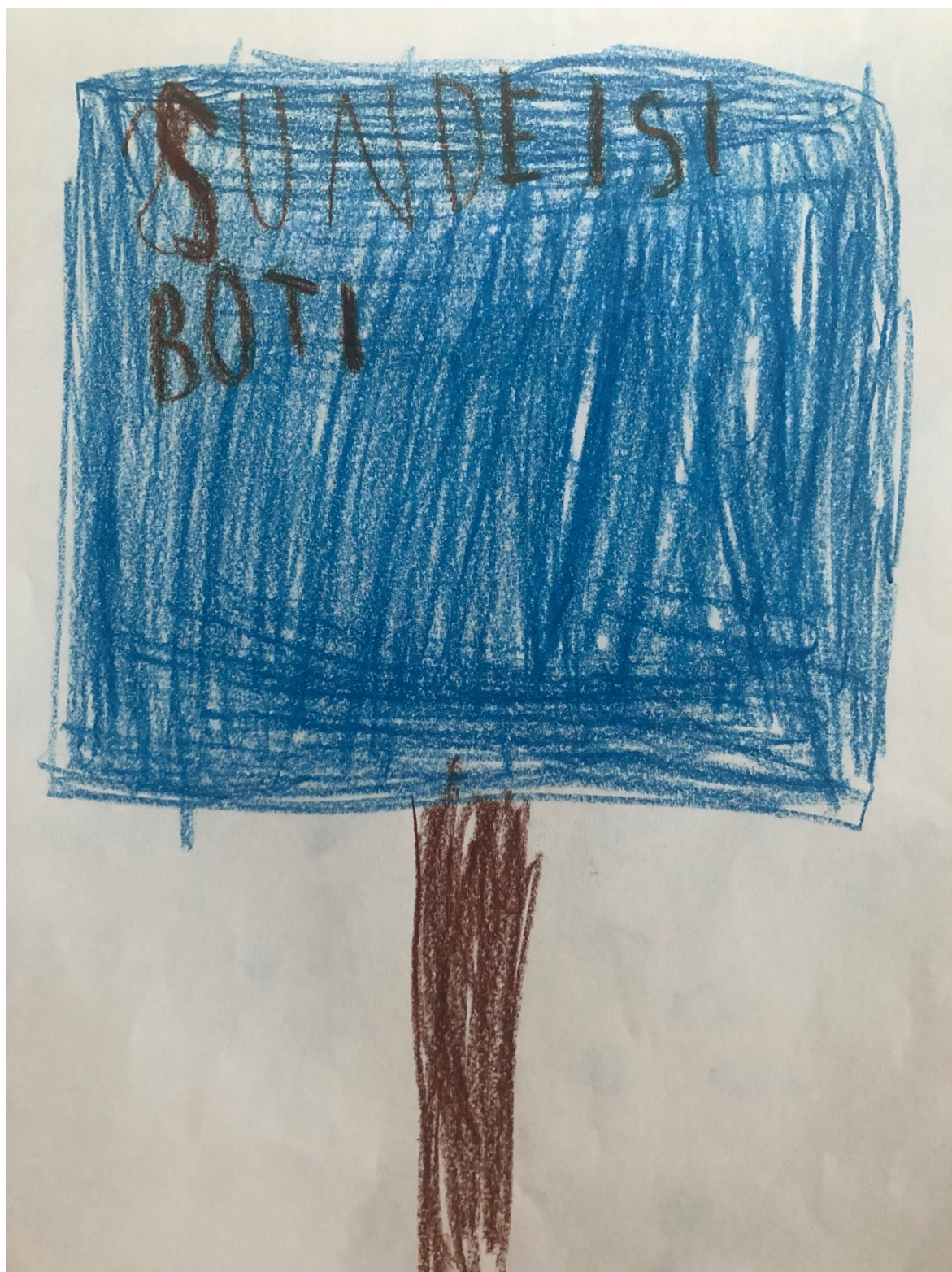
Příloha 8 - Pracovní list



Příloha 9 - Dopravní značka (zákaz prání)



Příloha 10 - Dopravní značka (zákaz bot na koberci)



Příloha 11 - Dopravní značka (sundej si boty)

HLÁSÍME SE POZDRAVÍME



Příloha 12 - Pravidla třídy (hlásíme se, pozdravíme)

MLUVÍ VŽDY JEN JEDEN



SVAČÍME V LAVICI

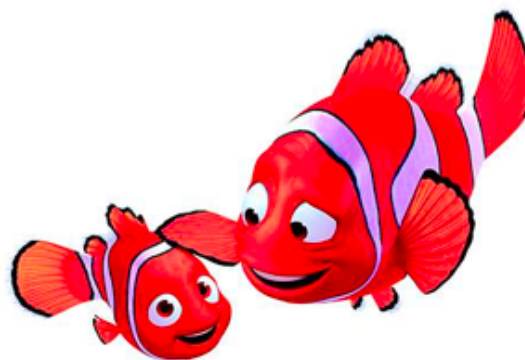


Příloha 13 - Pravidla třídy (mluví vždy jen jeden, svačíme v lavici)

NASLOUCHÁME
SI



POMÁHÁME
SI

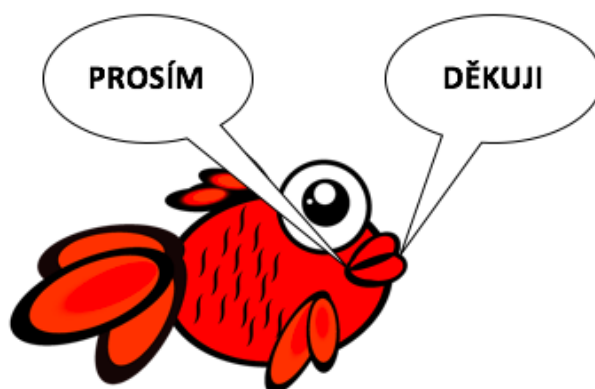


Příloha 14 - Pravidla třídy (nasloucháme si, pomáháme si)

UKLÍZÍME SI



POPROSÍME A
PODĚKUJEME



Příloha 15 - Pravidla třídy (uklízíme si, poprosíme a poděkujeme)

OTISKEM SVÉHO PRSTU SLIBUJI, ŽE BUDU
DODRŽOVAT PRAVIDLA 1.A,



Příloha 16 - Otisky prstů



Príloha 17 - Abeceda (L)



Příloha 18 - Abeceda (Y)



Příloha 19 - Abeceda (B)



Příloha 20 - Abeceda (R)



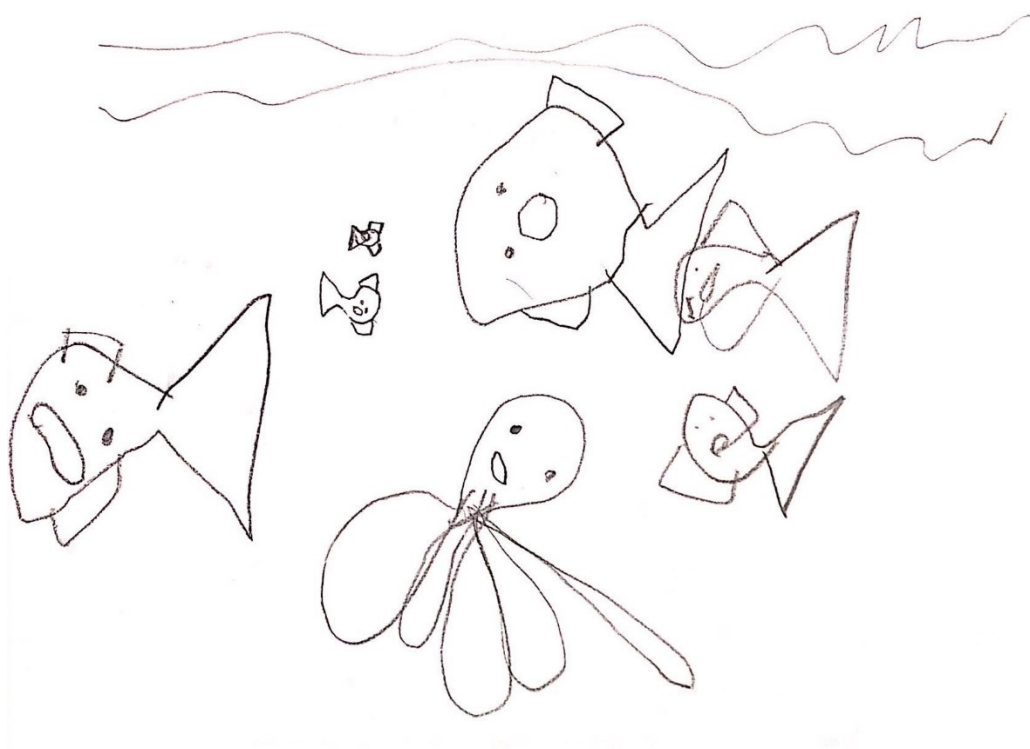
Příloha 21 - Překážková trať (1)



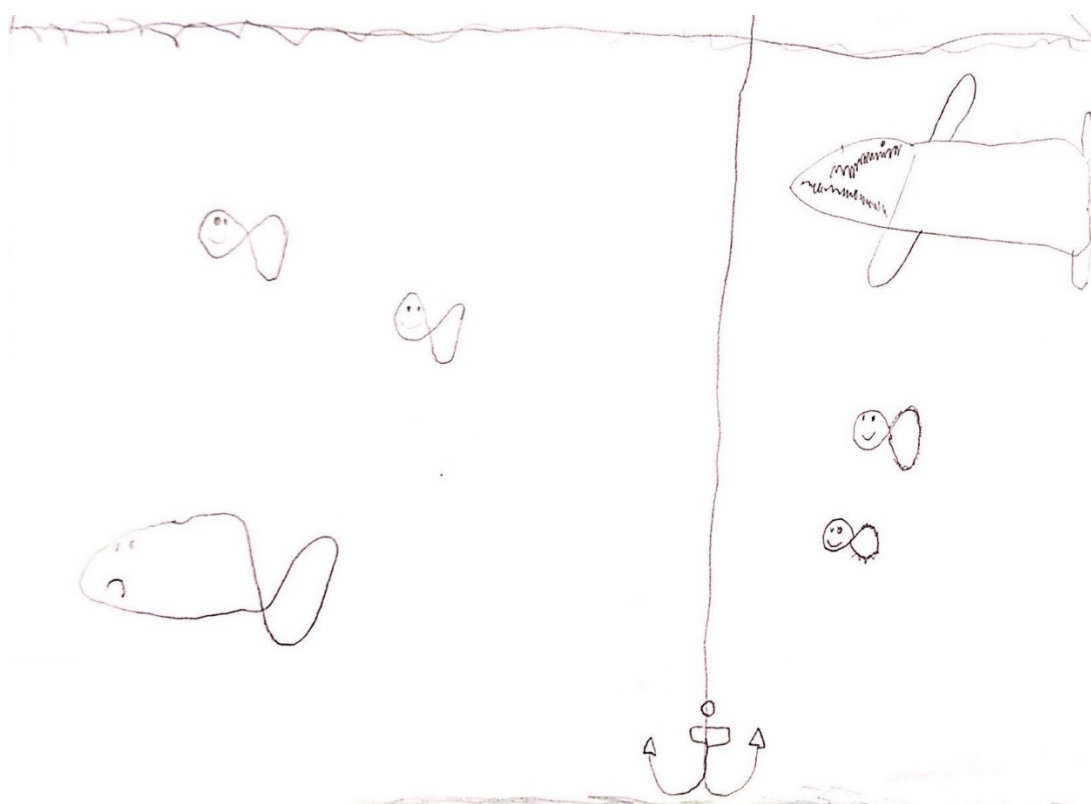
Příloha 22 - Překážková trať (2)



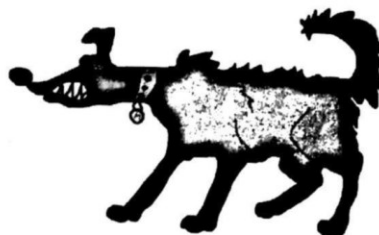
Příloha 23 - Společná kresba



Příloha 24 - Společná kresba (1)



Příloha 25 - Společná kresba (2)



Příloha 26 - Ty se vztekáš jako



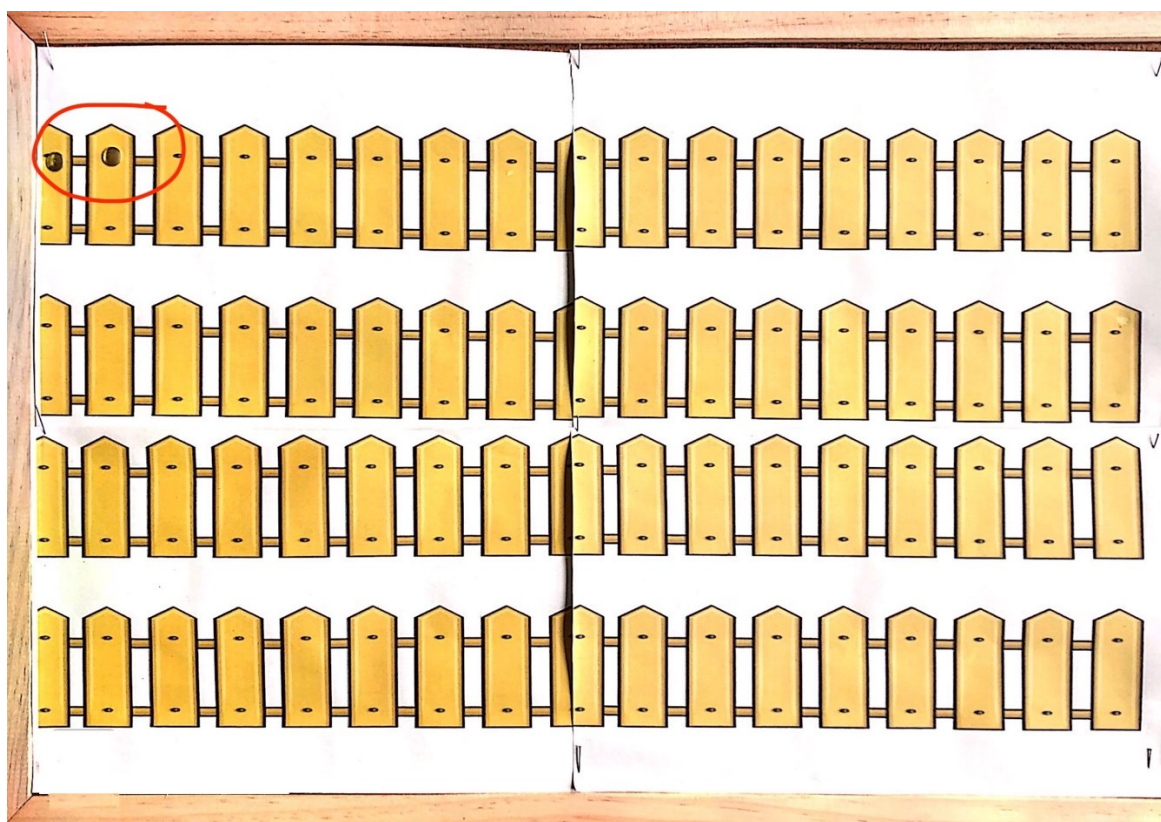
Příloha 27 - Portrét/vzteky (1)



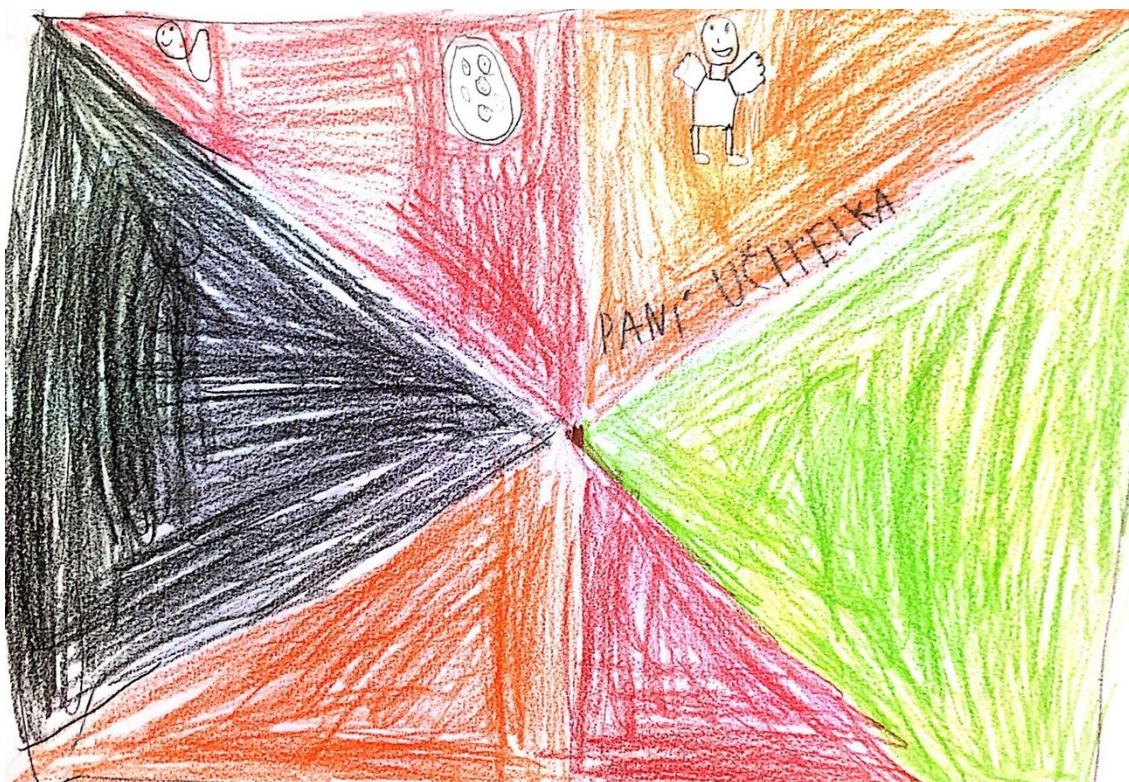
Príloha 28 - Portrét/vztek (2)



Príloha 29 - Portrét/vzteky (3)



Příloha 30 - Plot



Příloha 31 - Vlajka (1)



Příloha 32 - Vlajka (2)



Příloha 33 - Vlajka (3)



Příloha 34 - Žák A (analýza)



Příloha 35 - Žák B (analýza)



Príloha 36 - Žák C (analýza)